



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Eunice Lebre

Manuela Costa
Porto, Junho de 2010

Ficha de Catalogação

Costa, M. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

“Quando te sentires perdida, confusa, pensa nas árvores, lembra-te da forma como crescem. Lembra-te de que uma árvore com muita ramagem e poucas raízes é derrubada à primeira rajada de vento, e de que a linfa custa a correr numa árvore com muitas raízes e pouca ramagem.

As raízes e os ramos devem crescer de igual modo, deves estar nas coisas e estar sobre as coisas, só assim poderás dar sombra e abrigo, só assim, na estação apropriada, poderás cobrir-te de flores e de frutos.

E quando à tua frente se abrirem muitas estradas e não souberes a que hás-de escolher, não metas por uma ao acaso, senta-te e espera.

Respira com a mesma profundidade confiante com que respiraste no dia em que vieste ao mundo, e sem deixares que nada te distraia, espera e volta a esperar. Fica quieta, em silêncio e ouve o teu coração.

Quando ele te falar, levanta-te, e vai para onde ele te levar.”

Susanna Tamaro

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora Doutora Eunice Lebre, pela disponibilidade e apoio incondicionais, pela objectividade com que nos brindou ao longo de todo este percurso e por todos os seus ensinamentos.

Ao Professor Cooperante, José Silva, por ter sido incansável na contribuição para que eu me tornasse “professora”, por ter-me incitado a procurar ir sempre mais além, e, acima de tudo, por ter sido um exemplo de profissionalismo e de dedicação.

Ao Professor Garganta pelo precioso auxílio no tratamento estatístico dos dados e ao Professor Seabra pelas oportunas elucidações.

À Inês por todo o companheirismo, toda a confiança, toda a partilha, essencialmente, por ter engrandecido todos os momentos com a sua arrebatadora presença e ter-me ensinado que Amigo é para sempre, mesmo que o sempre não exista! À Tânia e ao João por serem aqueles amigos de um sempre cuja amizade nos une de um jeito sem igual. A este quarteto do qual faço parte o meu eterno agradecimento por tudo que vivemos e por tudo que me fizeram descobrir.

A ti, meu anjo, por tudo!

À minha família, por ter acreditado tanto como eu e por me ter incitado a nunca me dar por vencida. Entre eles, um especial agradecimento aos meus pais pelo respeito e pela confiança, à Paula por ser um exemplo, à Carla e ao Gil por serem um porto – seguro e por terem, “aturado”, mais de perto, todos os meus dilemas. Ao Rodrigo, porque apesar de ser o mais novinho, foi o que me conseguiu proporcionar maior descontração em cada visita ao parque ou, simplesmente, aos “Bés!”. Sem vocês não teria sido possível.

A todos, o meu mais sincero agradecimento

ÍNDICE GERAL

Resumo	XV
Abstract	XVII
Abreviaturas	XIX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico	7
2.1 O meu Percurso	9
2.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	12
3. Enquadramento da Prática Profissional	15
3.1 Contexto Legal, Institucional e Funcional do Estágio Profissional	18
3.1.1 O Papel da Orientação Pedagógica	22
3.1.2 A Conceção do Professor como Profissional Reflexivo	25
3.1.3 Ensino de Qualidade: A Prática do Bom Professor - Confrontação com o Contexto Real de Ensino	28
4. Realização da Prática Profissional	41
4.1 Organização do Processo de Ensino e da Aprendizagem	44
4.1.1 A Confrontação com o Contexto Real de Ensino	45
4.1.2 Conceção e Planeamento: as Bases para um Processo de Ensino - Aprendizagem Significante	47
4.1.2.1 A Relevância da Preparação do Terreno	49
4.1.2.2 A Construção de um Mapa para uma Prova que se previa de “Estratégia”	51
4.1.2.2.1 Formação Inicial Vs Contexto Real de Ensino	53
4.1.3 Entre o Planeado e o Concretizado – Um Crescimento Exponencial ...	54
4.1.3.1 A cada Aula um Novo Passo	54
4.1.3.2 O Controlo da Turma como Garantia de um Controlo da Aula mais Eficaz	58
4.1.3.3 O Aprimoramento da Instrução - Um dos mais arrojados Desafios..	62
4.1.3.4 Expressivas Transformações	66
4.1.4 Avaliar – Uma desmedida Irresolução	68
4.1.5 A observação de aulas – Fonte de Aprendizagem e Progressão	70
4.1.6 Alunos – A Bússola que nunca deixou que eu perdesse o “Norte”	72
4.1.6.1 Diversidade dos Alunos Vs Diferenciação Pedagógica	77

4.1.7 O Divertimento como Coadjuvante de um Processo de Inter - Relacionamento em que Todos podemos e devemos aprender	80
4.1.8 A Luta por um Objectivo Comum – Uma Cultura de Equipa!	86
4.2 Participação na Escola	88
4.2.1 A Integração na Comunidade Escolar	88
4.2.2 O Desempenho das funções de Director de Turma: Habilidades e Exigências	90
4.2.3 Dinamização de Actividades	92
4.3 Relação com a Comunidade	99
4.3.1 O abraço a uma “Missão Conjunta”	99
4.3.2 O envolvimento dos Encarregados de Educação	100
4.3.3 Uma Mensagem de Educação Física orientada para a Promoção da Condição Física	101
4.3.4 O Investimento no Relacionamento com a Comunidade	102
4.4 Desenvolvimento Profissional	104
4.4.1 O Processo Reflexivo como o mais audaz Propulsor do Meu Desenvolvimento Profissional, Transversal a Todas as Áreas de Desempenho	104
4.4.1.1 De um plano de intenções (PFI) a um conjunto de Concretizações (Relatório de Estágio)	108
4.4.1.2 As Questões da Competência e do “Ser Professor”	109
4.4.2 A Aposta nas Novas Tecnologias	113
4.4.3 O Investimento no Processo de Instrução	114
4.4.3.1 Processo Atencional como condicionante do Processamento de Informação: Influência no Processo de Aprendizagem dos Alunos da Turma B, do 9º Ano, da Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa	116
4.4.4 O Imprescindível Contributo dos Meus Alunos para o Meu Desenvolvimento Profissional	159
4.4.5 Um Contributo bem para lá do Indispensável	162
5. Conclusões e Perspectivas para o Futuro	165
Referências Bibliográficas	171
Anexos.....	i

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exactidão Atencional no Teste de Toulouse - Piéron. Classificação dos alunos sem retenções em anos lectivos anteriores, dos alunos com retenções e do aluno com DA 145

Figura 2. Resistência à Fadiga no Teste de Toulouse – Piéron. Curva de trabalho dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores, dos alunos sem retenções e do aluno com DA 147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da Amostra em função da Idade	138
----------------------------------------------------------------------	-----

Quadro 2 - Velocidade Atencional no Teste de T - P na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com Dificuldades de Aprendizagem (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em número de respostas correctamente assinaladas	143
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Quadro 3 - Exactidão Atencional no Teste de Toulouse - Piéron na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com Dificuldades de Aprendizagem (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em percentagem	144
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Quadro 4 – Resistência à Fadiga Atencional no Teste de Toulouse - Piéron na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com Dificuldades de Aprendizagem (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em número médio de respostas certas, após retiradas as omitidas e erradas	146
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Desdobrável Peddy – Paper Multidisciplinar	iii
Anexo 2: Plano Anual de Actividades do Grupo Disciplinar de Educação Física ..	v
Anexo 3: Modelo de Comunicação das Avaliações Intermédias aos Encarregados de Educação	vii
Anexo 4: Teste de Atenção de Toulouse – Piéron (T-P)	ix

RESUMO

A reflexão crítica, consistente e fundamentada da experiência formativa e do desenvolvimento de competências profissionais, em contexto de Estágio Profissional no ensino da Educação Física, apresenta-se como principal propósito deste Relatório.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa, num Núcleo de Estágio constituído por dois elementos. O acompanhamento foi efectuado por dois professores, um professor da Escola, designado por Professor Cooperante e, uma professora da Faculdade, designada por Orientadora. O presente relatório encontra-se organizado em 5 capítulos: O primeiro concernente à *“Introdução”*, o segundo referente ao *“Enquadramento Biográfico”*, em que me identifico e conjeturo as minhas vivências académicas e desportivas, focando, ainda, as expectativas em relação ao Estágio Profissional. No terceiro capítulo procede-se ao enquadramento do contexto do Estágio Profissional e ao aprofundamento das questões relativas a um ensino de qualidade e às práticas do “Bom Professor”. Tendo em conta que o processo reflexivo foi o grande tributário para o meu desenvolvimento enquanto docente, a temática do quarto capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, é baseada nas reflexões realizadas ao longo do Estágio, tendo estas sido cruciais para o meu crescimento profissional. O trabalho de investigação permitiu-me concluir que os meus alunos com retenções em anos lectivos anteriores apresentavam uma capacidade de concentração inferior aos sem retenções e que o aluno identificado com Dificuldades de Aprendizagem era o que possuía níveis mais fracos de atenção. Este estudo permitiu, ainda, inferir estratégias de intervenção, que se consubstanciaram no êxito do processo instrucional. No quarto e último capítulo, dedicado às *“Conclusões e perspectivas para o futuro”*, é enaltecido o facto desta experiência de ensino, em contexto real, ter sido a mais marcante e vigorosa componente da minha formação enquanto futura professora.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

ABSTRACT

The critical, consistent and justified reflexion on the training experience and the development of Professional skills, in the Professional Teacher Training, regarding the Physical Education teaching process, assumes itself as a main purpose of this Report.

The Teacher Training took place in Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa, within a Training Group based on two people. The monitoring was made by two teachers, a school professor, named Cooperating Teacher, and a University Professor, named Supervisor. The current report is organized according to five chapters: the first regarding “Introduction”, the second one applying to the “Biographical Fitting”, in which I present myself and portray my academic and sportive experiences, focusing, also, on my expectations regarding the Professional Training. In the third chapter there is the Professional Teacher Training Fitting and the deepening of the issues concerning a quality teaching and the good practices of a “Good Teacher”. Assuming that the reflexive process was a great contributor to my personal growth as a teacher, the theme of the fourth chapter, “Realization of the Professional Practice”, is based on the reflexions during the Teacher Training process, which were crucial to my professional progress. The investigation work allowed me to conclude that my pupils who had previously repeated years presented a concentration ability inferior to those with no retentions and that the student identified as having Learning Problems was the one possessing the weak levels of attention. This study allowed, moreover, to infer strategies of intervention, which consubstantiated the instructional process. In the fifth and last chapter, dedicated to the “Conclusion and the expectations concerning the future”, it’s made important the fact that this experience, in real context, was the most remarkable and vigorous component in my training as a future teacher.

KEY WORDS: PROFESSIONAL TEACHER TRAINING, TEACHER, INITIAL TRAINING, REFLEXION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

ABREVIATURAS

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DANV - Dificuldade de Aprendizagem Não Verbal

DT – Director(a) de Turma

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JI – Jardim de Infância

PFI – Projecto de Formação Inicial

PTE – Plano Tecnológico da Educação

T - P – Toulouse - Piéron

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UD – Unidade Didáctica

1. INTRODUÇÃO

Uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, a prática é o espaço privilegiado de integração de competências (Alarcão & Tavares, 2003). Nesta linha de orientação muitos têm sido os autores (e.g. Siedentop, 1991; Rodrigues, 2001; Silva, 2009; Rodrigues, 2009) a enfatizar a Prática Pedagógica durante a formação inicial de professores como um momento privilegiado do processo de aprender a ensinar.

Freire (2001) refere que o Estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Desta forma, ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino. Neste sentido, segundo Fernandes (2000) é importante que o professor seja um profissional capaz de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de, permanentemente, o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos.

Neste quadro conceptual Ponte et al. (2000) afirmam que não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Este tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas.

A prática reflexiva na formação inicial de professores tem subjacentes finalidades de interpretação, inquirição e emancipação que em conjunto podem facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico. Finalidades de interpretação reportam-se à imagem do professor como aquele que toma decisões, consciente e racionalmente, acerca do seu ensino.

Interessa, portanto, especificar estas finalidades em relação àquilo que o professor aprende, como aprende e o uso que dá ao conhecimento.

A prática reflexiva, que tem subjacentes estas finalidades, envolve o professor num processo de interpretação das situações vivenciadas e pressupõe que fundamente as suas decisões e julgamentos pedagógicos no corpo de saberes profissionais existentes que são reorganizados de acordo com a sua experiência pessoal. Neste sentido, a reflexão aparece como mediação instrumental da acção, isto é, entre conhecimento e acção. A fonte do conhecimento é exterior à acção, o modo de conhecer é paradigmático, o conhecimento dirige a acção e resulta do processo um professor mais competente e com mais conhecimentos (Sanches, 1992, cit. por Freire, 2001).

O Relatório de Estágio é, portanto, um documento reflexivo sobre a prática e a reflexão sobre a própria reflexão, sendo elaborado com o intuito de ele mesmo se constituir um elemento produtor de novos e (re)novados saberes pelo confronto entre o conhecimento académico e o conhecimento tácito adquirido ao longo da realização do Estágio Profissional.

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa situada na cidade do Porto, num Núcleo de Estágio constituído por dois elementos, tendo o acompanhamento do estágio sido efectuado por dois orientadores, um professor da escola, designado de Professor Cooperante, e uma professora da Faculdade, denominada Orientadora.

Nesta jornada empreendida, responsabilizei-me, conjuntamente com o Professor Cooperante, pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma de 9º Ano do Ensino Básico. Neste sentido, sendo o Professor Cooperante o professor efectivo da turma, os processos de concepção, planeamento, realização e avaliação que realizei estiveram sob sua supervisão, tendo sido, ainda, acompanhados pela Orientadora de Estágio.

O processo decorreu num Núcleo de Estágio, constituído por dois elementos, em que ambas estivemos implicadas num processo de partilha pedagógica extremamente enriquecedor. A troca de experiências, de conhecimentos e de opiniões foi aspecto fundamental, quer para uma evolução profissional, quer para uma evolução pessoal, em que o acto reflexivo foi encarado como aspecto basilar para a aquisição e aprimoramento de competências.

A capacidade reflexiva, desenvolvida ao longo do Estágio Profissional, permitiu-me ser capaz de relacionar a teoria e a prática e revelou-se a maior tributária para o meu crescimento enquanto docente. Desta forma, a elaboração deste Relatório de Estágio consubstancia-se no processo de investigação/acção/reflexão que desenvolvi ao longo de todo o Estágio e tem como objectivo fulcral a dissertação acerca da minha primeira experiência num contexto real de ensino, em que fui principal responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma.

O presente relatório encontra-se organizado em 5 capítulos: O primeiro concernente à *“Introdução”*, o segundo relativo ao *“Enquadramento Biográfico”*, em que me identifico e conjeturo as minhas vivências académicas e desportivas, focando, ainda, as expectativas em relação ao Estágio Profissional. No terceiro capítulo, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, é abordado o contexto legal, institucional e funcional do Estágio Profissional, e são, ainda, enfatizadas algumas questões relativas ao macro-contexto, nomeadamente ao ensino de qualidade e às práticas do “Bom Professor”. O quarto capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, aborda as vivências reflectidas em cada uma das áreas de desempenho previstas no Regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – “Relações com a Comunidade”; Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”. Tendo em conta que o processo reflexivo foi o fio condutor do meu desenvolvimento enquanto docente, a temática deste capítulo é baseada nas reflexões realizadas ao longo do Estágio. No âmbito deste capítulo é, também, apresentado um projecto de

investigação-acção, incorporado por um estudo que pretende averiguar uma possível associação entre níveis de atenção, êxito escolar e dificuldades de aprendizagem e, ainda, inferir possíveis estratégias de actuação que contribuam para o aprimoramento do processo instrucional.

No quinto e último capítulo, dedicado às “*Conclusões e perspectivas para o futuro*”, realizo uma retrospectiva do processo de Estágio Profissional apontando os aspectos mais notáveis e, ainda, as minhas expectativas para o futuro que aí se avizinha.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1 O MEU PERCURSO

“A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida.”

(Hargreaves & Fullan, 1992)

Para melhor compreender a pessoa que hoje sou e, inevitavelmente, os fundamentos em que assenta a identidade profissional que venho construindo, parece-me importante atender às minhas experiências pessoais passadas, dado que estas se revelam, de forma significativa, nas minhas perspectivas presentes e, forçosamente, se retratarão nas conjecturas futuras que construirei.

Aquilo que sou é o espelho das minhas expectativas, dos meus sonhos, dos meus anseios, das experiências que fui arrecadando, enfim, de tudo quanto vivo e vivi, de tudo quanto me constitui. É, sem dúvida, fruto das minhas origens e reflexo das aspirações que carrego comigo.

Os objectivos que fui e vou estabelecendo traçam e sempre traçaram o percurso que percorro, o trilho que, bem ou mal, vou galgando. E é por ser constantemente assolada por um perfeccionismo férreo que ora tende a fazer-me progredir, ora contribui para que constate as minhas fraquezas, mostrando-se o quanto sou, ainda, carecida de conhecimento, que encaro todos os desafios como batalhas que não posso, nem quero perder. Esta é, sem dúvida, uma visão de vida que devo à ligação que estabeleci, desde tenra idade, com o Desporto.

Impulsionador de descobertas, conquistas e aprendizagens, o fenómeno desportivo apresentou-se na minha vida como um dos mais possantes meios de crescimento, transcendência e superação, tornando-se, desde logo, numa das minhas mais intensas paixões.

Envolvei-me, ao longo deste meu ainda curto trajecto de vida, numa multiplicidade de actividades que me encaminharam para a área em que me

proponho, e procuro actualmente, desenvolver proficiência. Pratiquei Atletismo, Voleibol, Futebol de 7, fui e sou praticante de actividades de grupo de academia. Vivo dedicada ao Desporto porque ele me completa, me faz sentir plena de emoções, valores e alegrias. Neste mundo, por vezes tão contraditório, ganhei, perdi, aprendi! Descobri que a vida é assim mesmo, feita de amores e desamores, momentos em que a emoção nos leva para uma plenitude quase perfeita e momentos em que a desilusão é tão grande que quase nos faz desistir. Foram tantos os valores cultivados ao longo de todos estes anos de envolvimento desportivo. Responsabilidade, companheirismo e entre - ajuda, persistência e perseverança moldaram-me enquanto praticante e fizeram-me crescer como ser humano. Sou hoje mais humilde, cooperante, metódica, organizada, uma pessoa mais equilibrada.

Tive a sorte de ter ao meu lado pessoas fantásticas, a minha família, os meus amigos, e de cruzar-me com tantas outras que quiseram e souberam fazer-me compreender melhor a grandiosidade deste fenómeno. Incitaram-me a encarar os erros como pontes de transição para desempenhos superiores, a reflectir acerca daquilo que poderia ter estado na base do fracasso e a crescer com essas descobertas. Ensinaram-me, e eu aprendi, que as pedras da calçada mais do que obstáculos, podem e devem ser vistas como degraus que nos propiciem chegar mais longe, mais alto, ser mais fortes¹ e que nada, em condição alguma, pode devastar a força de um sonho, se nos propusermos a lutar por ele.

O caminho até alcançar a entrada na faculdade não foi, de todo, ameno. A mudança de cidade, o afastamento da família, levaram-me, em inúmeros momentos, a pensar não ser este o caminho, a julgar não ter sido capaz de discernir entre o gosto pela prática desportiva e o querer tornar a acção educativa a minha prática laboral. No entanto, depois destes quatro anos de intensa laboração, em que não houve espaço para o facilitismo e a imprudência, posso afirmar que esta instituição de formação me forneceu a “bagagem” para o exercício da docência e que aqui alicercei conhecimentos de

¹ Lema Olímpico “*Citius, Altius, Fortius*” proposto por Pierre de Coubertin aquando da criação do Internacional Olympic Committee Olympic (1894). No entanto, só foi introduzido nos Jogos Olímpicos de Paris (1924).

forma consciente e fundamentada. Orgulho-me de ter sido e de ser, ainda, aluna da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), não apenas pelo trajecto, ao nível da formação académica, que desenvolvi, mas por tudo quanto amealhei a nível pessoal. Foram um sem fim de ensejos que contribuíram para que tenha hoje a certeza de que também eu quero estar deste lado, do lado dos que incentivam, conduzem, orientam e ensinam. Quero exercer o acto educativo contribuindo com os meus conhecimentos, capacidades e habilidades, todos quantos fui e vou, ainda, adquirindo ao longo desta minha jornada, para o processo de construção daqueles com quem terei oportunidade de me cruzar.

Nesse sentido, a busca constante de conhecimento, tem-me incentivado, a procurar, também, outros espaços de formação que, numa perspectiva de Educação Permanente, visem dar resposta às necessidades que poderei encontrar. A formação ao longo da vida é condição necessária ao desenvolvimento quer pessoal, quer profissional e, desta forma, a própria experiência profissional aliada a acções de formação, congressos, simpósios, entre outros, têm-se constituído possibilidades de questionamento, de interacção e de confrontação de perspectivas cuja utilidade se revê na imposição de, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos e das famílias, assumir múltiplas funções.

É esta constante necessidade de me reinventar e aprimorar que vem marcando todo o meu percurso. E é a total consciência de que jamais verei concluída a minha obra que me incita a procurar ir mais além.

"Na cidade nova toda a gente procura ser alguém e transformar a sua vida em algo mais. O homem procura inventar-se a si próprio, transformando a vida numa obra de arte e abolindo as fronteiras entre as duas. Como que a dar razão à afirmação de Foucault: O homem moderno é o que tenta constantemente inventar-se a si próprio. E concordando plenamente com Carlos Drummond de Andrade: O problema não é inventar; é ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa convincente edição."

(Bento, 2005)

2.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

“Se dás um peixe a um faminto, alimenta-lo por um dia.

Se lhe ensinas a pescar, por toda a vida.”

(Lao Tsé, s/d)²

Após quatro anos de intenso, mas proveitoso trabalho, integrado na minha formação inicial, em que me preparei para o desempenho da acção educativa, vi-me, finalmente, no tão esperado momento onde colocaria à prova a concretização de um sonho que sempre acalentei e que até hoje persegui com muito afincio, o de ser Professora de Educação Física.

O Estágio Profissional, caracterizado por McIntyre et al. (1996) como a componente mais poderosa e importante dos programas de formação de professores, surgiu como o culminar de um trajecto onde a dedicação e a aprendizagem foram uma constante e, por ter sido intensamente aguardado, acarretou consigo um sem fim de sentimentos contraditórios que ora me deram certezas, ora alimentaram os meus desassossegos.

Segundo Rodrigues (2001), a preparação inicial para o exercício profissional de professores requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho. Concluída, então, a primeira fase deste processo, pese embora tenha total consciência de que nunca será dada por findada, pois o docente será sempre um profissional inacabado e a necessitar de reciclagem e aperfeiçoamento, tendo em conta as transformações da sociedade e, portanto, as suas renovadas exigências, este ano lectivo apresentou-se como o ano da consolidação dos conhecimentos adquiridos, da aplicação dos conteúdos teóricos, do exame às minhas competências profissionais, da transformação dos saberes científicos em saberes profissionais. Constituiu-se, desta forma, um dos maiores desafios a que já fui sujeita e, portanto, procurei ultrapassá-lo

² In Revista Audácia. Lisboa. (1999)

com a eminência que se exige a um profissional de ensino, que procura constantemente construir saber a partir das experiências analisadas e reflectidas. Neste sentido, **conjecturei que o Estágio me iria direccionar, cada vez mais, para o conceito de professor reflexivo e que através da análise da minha acção e de um consistente e adequado processo de investigação, me tornaria capaz de actuar de forma sensata e criativa em contextos diferenciados, instáveis, indeterminados e complexos, num permanente diálogo com a realidade com que a cada momento me deparasse.**

Encarei o Estágio como uma oportunidade de descobrir a minha maneira pessoal de ensinar, pois segundo Albuquerque et al. (2005) só depois disso o professor se poderá assumir como facilitador e criador de situações que conduzam à aprendizagem. No entanto, para que essa descoberta seja possível, não basta passar pela experiência de estágio, é necessário que esta seja uma experiência de qualidade, que seja agradável, positiva (Osunde, 1996) para o sujeito que a vivencia, e que haja possibilidade de fazer o *transfer* das aprendizagens dessa experiência para experiências posteriores.

Aspirei, portanto, a que se constituísse uma verdadeira fonte de aprendizagem, onde eu fosse tendo capacidade de absorver todos os ensinamentos provindos do Professor Cooperante, da Professora Orientadora, da minha colega de estágio, de outros professores, quer de Educação Física, quer de outras disciplinas, dos assistentes operacionais e dos alunos. Enfim, de todos quantos constituem a comunidade educativa.

Por considerar que o Estágio me auxiliaria na construção de uma visão mais realista e integral do contexto escolar, ambicionei que me possibilitasse o aperfeiçoamento da minha capacidade de resolução de problemas, bem como o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais. Perspectivei que a confrontação com a realidade de ensino me fizesse desenvolver a capacidade de tomar as decisões mais adequadas a cada momento, conduzindo-me na construção de estratégias e habilidades de ensino que me permitissem contribuir para que os alunos progredissem em conhecimento, capacidades, valores e atitudes, e se tornassem seres humanos competentes,

desportivamente cultos e entusiastas, que percebem a importância que a prática de actividade física pode ter na vida de cada um.

Neste sentido, **considereei que a partilha com a colega de Estágio e o auxílio e a orientação de um professor mais experiente fossem constituir-se importantes “alicerces” para o meu desenvolvimento profissional.** A descoberta pelo erro, mas também, pelo desvendar de algumas pistas que iam sendo deixadas pelo terreno e, ainda, a partilha com o Núcleo foram considerados elementos chave no início desta jornada em que haveria, realmente, tanta coisa para aprender e descortinar.

"O mais importante para o homem é crer em si mesmo. Sem esta confiança nos seus recursos, na sua inteligência e na sua energia, ninguém alcança o triunfo a que aspira."

(Thomas Atkinson, s/d)³

³ In Revista Audácia. Lisboa. (1999)

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

*“Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria na escola (...) **É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens.**”*

(Hargreaves, 1994)

O Estágio Profissional tem como objectivo⁴ a formação do professor profissional, capaz de promover um ensino de qualidade, um professor reflexivo, que analisa, reflecte e sabe justificar a sua acção em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto de funções docentes que desempenha, entre as quais se destacam, funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Neste sentido, visa a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação actual da relação teoria prática, contextualizando o conhecimento no espaço escolar.

A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino-aprendizagem, bem como as características gerais da actividade do professor, que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzam ao desenvolvimento da competência profissional. Esta, por sua vez, assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didácticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional.

É, portanto, na confluência de várias exigências, nomeadamente, legais, institucionais e funcionais que se estrutura o Estágio Profissional da FADEUP.

⁴ In Matos, Z. (2009-2010). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

3.1 CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

No que se refere à legislação, o modelo de Estágio Profissional adoptado pela FADEUP no presente ano lectivo, 2009/2010, considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes no Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que se reporta ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

A nível institucional, o Estágio Profissional constitui-se uma unidade curricular do Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e decorre no terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. A habilitação para a docência da Educação Física e Desporto nos ensinos Básico e Secundário é o objectivo máximo a alcançar com a conclusão do referido ciclo. Os documentos estruturantes que enquadram o Estágio Profissional no âmbito do presente Mestrado são o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário bem como as restantes normativas da unidade curricular do Estágio Profissional.

O Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional estabelece que o Estágio decorre num Núcleo de Estágio, no contexto escola e com orientação conjunta de um Orientador(a) da Faculdade e um Professor (a) Cooperante da Escola. O estudante - estagiário conduz, na sua plenitude, o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, isto não obstante o(a) professor(a) da turma ser o(a) professor(a) cooperante. Todo o processo de concepção, planeamento e realização é supervisionado pelo(a) professor(a) cooperante e acompanhado pelo(a) orientador(a) de estágio, sendo que os colegas estagiários participam, nos processos de concepção e planeamento.

O desenvolvimento de competências profissionais, que conduza a um ensino da Educação Física de qualidade, reporta-se ao Perfil Geral de

Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de Agosto) e organiza-se nas seguintes áreas de desempenho:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- II. Participação na Escola
- III. Relação com a Comunidade
- IV. Desenvolvimento Profissional

“Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.”

(Pacheco & Flores, 1999)

Segundo Cunha (2008), as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais. Neste sentido, se, por um lado, o desenvolvimento de práticas de ensino de excelência está muito dependente da predisposição do indivíduo, por outro, é certo que **os espaços onde essas mesmas práticas ocorrerão e as características dos diversos intervenientes com os quais teremos de nos relacionar, enquanto estudantes-estagiários, terão, também, uma forte influência em todo o processo.**

A Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa...

Por todos os receios intrínsecos ao desconhecimento da realidade escolar que iria encontrar, confesso que as incertezas e a inquietação acompanharam todo o momento de escolha da escola onde desenvolveria o Estágio Profissional. No sentido de atenuar as minhas dúvidas, procurei reunir

o máximo de informação relativamente à comunidade escolar onde o Estágio Profissional decorreria e, apesar das referências inicialmente recolhidas não terem sido as melhores, houve também *feedbacks* bastante agradáveis e animadores que me orientaram na escolha desta que considero uma escola de referência.

Inaugurada em Setembro de 1998, a Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa, de construção recente, localiza-se na Rua Professor António Cruz, 278/280, 4200-001 na cidade do Porto, junto à Igreja da Areosa. Apesar de já ter alguns anos de funcionamento, pode dizer-se que as suas instalações estão preservadas, graças ao cuidado e vigilância de quantos nela trabalham e velam pela sua manutenção.

A E. B. 2,3 da Areosa, apesar de ser Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), dadas as características do corpo de aprendizes que a constitui, é, sem dúvida, uma instituição onde todas as diligências levadas a cabo consideram que deve ser o aluno a encontrar-se no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Toda a comunidade escolar se vê implicada numa panóplia de acções cujos principais objectivos se encontram em transição, uma vez que as vertentes do combate ao abandono, ao insucesso e ao absentismo escolar, proclamadas no anterior projecto TEIP, se encontram já superadas, e se apontam, actualmente, as prioridades para a sustentabilidade do sucesso educativo, a formação dos recursos humanos e a interacção com a comunidade, rumando-se no sentido de um projecto educativo de qualidade, que vise a autonomia educativa.

A instituição apresenta uma enorme diversidade de actividades nos vários domínios do desenvolvimento humano, entre as quais saliento o vasto leque de actividades físicas, bastante enriquecedoras, quer ao nível motor, quer ao nível do desenvolvimento da personalidade e da construção de valores e estilos de vida, desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, do qual fiz parte.

Relativamente às condições físicas e materiais, o estabelecimento de ensino providencia óptimas condições de trabalho, com possibilidade de utilização de um pavilhão, um ginásio e um campo de jogos exterior. A

centralização do processo de ensino na evolução dos alunos encontra-se também, a este nível, salvaguardada, tendo-se estabelecido um máximo de três turmas a leccionar aulas de Educação Física simultaneamente. No meu caso, posso ainda reconhecer que este facto assumiu especial relevância, uma vez que, no máximo, estavam presentes duas turmas para a leccionação das aulas de Educação Física conjuntamente, facto que me permitiu ter à disposição a quase totalidade do espaço. Este aspecto denotou-se de extrema importância tanto para o planeamento dos conteúdos a abordar e sua ordem de leccionação, como para a maximização da possibilidade de exercitação dos alunos, pois assim, encontravam-se disponíveis e asseguradas as condições para desenvolver, com consistência, o processo de ensino-aprendizagem.

Em simultâneo com as características da escola e da comunidade escolar que a constitui, **o clima relacional entre os vários elementos que compõem o Núcleo de Estágio é, na minha opinião, outro dos aspectos que mais influência exerce sobre o desenvolvimento do Estágio Profissional.** Assim, a procura de um ambiente calmo, enriquecedor, junto de pessoas com quem me sentisse à vontade para percorrer todo este percurso, esteve também na base da minha escolha.

É certo que, se, por um lado, o Estágio propicia o desenvolvimento pessoal, contemplando um percurso individual, por outro, considera, de forma muito marcante, o desenvolvimento do espírito de grupo, a colaboração e o trabalho em equipa. Um Núcleo de Estágio unido, que procurasse rumar na mesma direcção, e onde o relacionamento fosse, de todo, afável, seria uma mais-valia na consecução dos objectivos que tracei. Nesse sentido, **a troca de experiências que o Núcleo promove entre os estagiários que o compõem foi, também, elemento indispensável a que todo o processo se fundisse no êxito ambicionado.** A Inês, mais do que a colega de percurso, foi e é a melhor amiga que me apoiou, me ouviu, me compreendeu e me auxiliou, ultrapassando, a todos os momentos, o papel de simples espectadora. Vem desempenhado um papel imprescindível em todo o meu percurso académico, dando-lhe um contributo decisivo e único. A sua perseverança, o seu afecto e o seu entendimento tiveram um papel decisivo e

indubitável na construção daquilo que hoje sou. Com ela aprendi a fazer de cada derrota uma vitória, de cada dificuldade uma oportunidade de crescer, de me superar. Por certo que teria sido muito solitário e entristecido percorrer todo este trajecto sem o seu companheirismo.

3.1.1 O PAPEL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na medida em que o Estágio Profissional visa, segundo Matos (2009), a integração no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão, então, a Orientação Pedagógica poderá ser um dos maiores contributos para que os futuros - professores caminhem na busca da competência profissional.

A Orientação Pedagógica **assume-se como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didáctica, quer numa dimensão práctico-moral** e pode ser definida, segundo Koster et al. (1998), como *“um processo natural no qual uma pessoa mais habilitada e mais experiente, que assume o papel de modelo, mestre, responsável, encorajador, conselheiro e protector, ajuda as pessoas menos habilitadas ou menos experientes, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional e /ou pessoal”*.

Ao analisarmos o processo de Orientação Pedagógica poderemos constatar que **o Professor Cooperante, por ser o elemento que interage de forma mais directa e sistemática no dia-a-dia do estagiário, no contexto escola, possui enorme relevância no seu processo formativo**. Hynes-Dusel (1999) identifica o Professor Cooperante como uma figura central no processo de estágio e denomina-o *“the most significant person”*, uma vez que os estagiários passam mais tempo com ele do que com qualquer outro formador.

Albuquerque et al. (2008), referem-se-lhe como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o

estagiário ao exame reflexivo dos actos pedagógicos e das relações estabelecidas. **Deve, portanto, assumir-se como o líder natural do grupo, não como protótipo a imitar, mas sim alguém que, pelo seu papel formador e mediador, assume a responsabilidade conjunta de dotar o futuro professor da capacidade de questionar a sua prática e de encontrar as melhores soluções para os problemas com os quais se vai deparando.**

Porém, para que todo o processo decorra de forma natural e harmoniosa é necessário que entre Estagiário e Professor Cooperante exista uma boa relação. Griffin e Combs (2000) afirmam que, independentemente das suas crenças, uma boa relação é decisiva na preparação de novos professores. Bons relacionamentos ajudam os estagiários a interiorizar estratégias, a descobrir habilidades motoras e a adquirir competência social. Por outro lado, relacionamentos pobres ou inconscientes podem provocar nos estagiários frustração, surpresa e isolamento.

Reportando-me à minha experiência de Estágio considero que o Professor Cooperante que acompanhou todo o processo, Mestre José Silva, pautou toda a sua actuação pela capacidade de tornar as dificuldades da prática num mecanismo formativo. Através da adopção de uma atitude questionadora e reguladora fez da prática, e da análise da mesma, o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante nos nossos saberes. Ajudou-me a desenvolver uma concepção de ensino profunda e significativa e encorajou-me a adoptar comportamentos de ensino únicos. Disponibilizou fontes e recursos para que eu evoluísse e tentasse ir sempre mais além, sem nunca me impor o seu próprio modelo de ensino. **Foi capaz de manter a distância (desempenho da função de avaliação) na proximidade, apresentando-se sempre como um apoio.**

A esse nível, também a orientação da Professora Doutora Eunice Lebre, que exerceu com prontidão as suas funções, se constitui factor importante na minha evolução como professora, neste processo que pressupunha o afastamento da condição de aluno e a transição para uma posição que se revela bem mais complexa e exigente.

Como afirmou Rodrigues (2001) “(...) **tratando-se da acção e havendo descontinuidades entre o pensado e o agido, entre o desejado e o realizado, o professor precisa que lhe seja dada a oportunidade de ‘se ver ao espelho’, de se ver em situação, pela mediação da observação de outros, de modo a poder fazer aproximações sucessivas.**” Desta forma, Professor Cooperante, Professor Orientador e Núcleo de Estágio foram fortes impulsionadores de uma prática mais consciente e fundamentada, assente num pensamento reflexivo que me permitiu ir evoluindo e, conseqüentemente, traçando metas mais audazes.

Com a colaboração com que sempre me brindaram pude, efectivamente, ir descobrindo e valorizando a importância que a reflexão detém em todo o processo de ensino e, neste sentido, considero que consigo, hodiernamente, perspectivar de forma mais clara e objectiva a relevância que o Estágio detém na formação de professores. A este propósito permito-me citar Silva (2009) quando refere que “ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Desta forma, é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria - prática construindo através da reflexão novos saberes.”

“Com as alterações sociais a sucederem a um ritmo cada vez mais acelerado, as mudanças nas escolas como locais privilegiados de formação e cidadãos activos e responsáveis, são inevitáveis. Estas mudanças originam novas concepções de educação e de formação. O conceito de escola é igualmente alterado, passando a ser considerado uma organização dinâmica e portadora de sentido. Surge também uma outra visão da profissão docente, que encara o professor como um profissional capaz de reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam.”

(Fernandes, 2000)

3.1.2 A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

“A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais.”

(Albuquerque et al., 2008)

Relativamente ao modelo que sustenta o processo de Estágio, a FADEUP, procurando orientar os seus estudantes-estagiários para um desenvolvimento profissional, rege-se pelo modelo reflexivo da formação de professores.

Segundo Matos (1989), a actividade do professor comporta tarefas diversas, o que lhe exige conhecimentos como meio de as resolver; capacidades de análise do aluno, de modo a integrar na resolução das tarefas os seus interesses e necessidades; habilidades e hábitos, de modo a resolvê-las com qualidade e eficácia. A actividade pedagógica do professor enforma-se pela relação existente entre a teoria e a prática e as decisões que este toma resultam do conhecimento e da acção que se interligam e complementam, fruto da análise e reflexão permanentes ao longo da sua actividade.

Desta forma, a reflexão revela-se uma forma especializada de pensar, implicando uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidenciando os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e iluminando as consequências a que elas conduzem (Dewey, 1933). Nesta linha de orientação, Alarcão (1996) alertou para a necessidade de os professores serem práticos reflexivos com o intuito de possibilitarem a progressão no seu desenvolvimento profissional e a construção da sua forma pessoal de conhecer, promovendo, assim, o sucesso educativo dos seus alunos, bem como o seu próprio sucesso profissional. Destas afirmações se depreende o papel fulcral que a reflexão assume na formação de professores.

Citando Batista (2008), ***“é imprescindível que a formação inicial trabalhe, entre outros aspectos, a reflexão como forma de dar resposta à perenidade dos conhecimentos e ao grande volume de informação que existe e que torna impossível o seu processamento e retenção. Parece assim imprescindível, que para dar resposta às elevadas exigências da profissão docente, a formação inicial tem de ser capaz de desenvolver estratégias nas quais os formandos desenvolvam comportamentos intencionais e conscientes, conducente a uma actuação reflexiva.”***

Em 1993, Zeichner afirmou que *“ser reflexivo é uma maneira de ser professor.”* No entanto, esta afirmação vem perdendo validade, pois, facilmente se compreende que, actualmente, é cada vez mais manifesto que ser reflexivo é a única forma de se ser professor. O mesmo autor definiu o processo de reflexão como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam. Refere, ainda, que o processo de reflexão vai muito além da procura de soluções lógicas e racionais para os problemas, tal como podemos ver explicito na definição por ele desenvolvida: *“a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos.”* Sendo assim, o autor advoga que a acção do professor na sala de aula é condicionada pelas suas teorias pessoais.

Acresce que, a reflexão é considerada uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa de integrar as condições de produção desse mesmo trabalho. Deste modo, a reflexão deve ocorrer antes, durante e depois do acto educativo. **Os professores agem em função da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a prática, o que lhes permite obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar (Thompson, 1992).**

Segundo Morais (1993), o professor além de possuir conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino deve, ainda, desenvolver capacidades de

reflexão que lhe permitam resolver os problemas na sala de aula. Será, então, através do processo reflexivo sobre o ensino, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, que o professor poderá alterar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objectivos estabelecidos.

Nesta perspectiva considero que só a reflexão poderá dotar-me da capacidade de compreender a minha actuação, munindo-me de um repertório de acção mais abrangente e enriquecedor que me leve a proceder a alterações na prática, no sentido de alcançar o êxito ambicionado.

Este foi, realmente, um ano de muito labor, mas um ano muito enriquecedor, também. Ao longo do meu percurso académico fui-me munindo de ferramentas de acção, de hábitos de labuta, de métodos de trabalho, de um forte sentido organizativo que vejo agora reflectidos no espírito crítico e reflexivo que tanto procuraram despoletar em mim, ao longo da minha formação inicial.

Deparei-me, ao longo de todo o processo de Estágio, com situações diferentes, mais ou menos complexas, que me exigiram tomadas de decisões e actuações que só surtiram efeito porque foram sustentadas por um complexo, porém necessário e, extremamente útil, processo de acção – reflexão, sem o qual o processo de ensino se vê empobrecido e até mesmo, negligenciado. E foi este constante processo de reflexão que norteou todo o meu trajecto. **A reflexão fez parte integral das tarefas que realizei com maior apreço, porque sei, senti e fui experienciando que, não apenas fruto dela, mas muito por sua causa, evolui de forma vigorosa e sustentada, galguei caminho rumo à competência pedagógica que tanto almejo.**

Neste sentido, e porque um profissional de ensino deve ser sensível às interrogações decorrentes das acções que desenvolve, mas também, àquilo que o rodeia, tendo sempre em vista aprender e evoluir, considerei fundamental perceber porque nos deparamos, actualmente, com tão discrepantes concepções de ensino e formas de actuação. Ambicionando imbuir toda a minha acção de uma regozijada eficácia e um sustentado êxito senti necessidade de perceber exactamente o que se entende por um ensino de qualidade, matriarcado nas práticas desenvolvidas pelos profissionais tidos

como “Bons Professores”, que se pautam pela competência com que dirigem as suas práticas de ensino.

3.1.3 ENSINO DE QUALIDADE: A PRÁTICA DO BOM PROFESSOR - CONFRONTO COM O CONTEXTO REAL DE ENSINO

“Educar não é encher um balde, mas acender um fogo”.

(William Butler Yeats, s/d)⁵

Vivemos num contexto social e, conseqüentemente escolar, de ruptura de paradigmas, de mudanças e de alguma desvalorização, que tem levado a escola e os seus professores à perda de identidade. **A Educação vê-se forçada a repensar os seus propósitos, buscando modos alternativos para aumentar o entusiasmo do professor e o interesse do aluno, e os docentes, concomitantemente, são chamados a ponderar as suas formas de actuação.** Denota-se, portanto, fundamental que, nas nossas escolas, ocorra aquilo que Gadotti (1989) postulou como sendo “(...) *a reinvenção da utopia, da paixão, da escuta e até da lágrima*”, um reencantamento da Educação para alunos e professores, num processo no qual os primeiros se sintam seduzidos, compreendidos e envolvidos e os segundos sejam valorizados, reconhecidos e recompensados.

Em verdade, desde sempre que as preocupações com o ensino e, mais especificamente, com o melhor método de ensino, acalentaram a problemática referente à obtenção de uma aprendizagem mais eficaz. A eficácia do ensino é, por certo, um daqueles temas que irá acompanhar os caminhos da História da Educação. Nesta perspectiva, e segundo Graça (2001), também a concepção do que é ser um ‘bom professor’ já passou por diversas fases durante a evolução das pesquisas sobre eficácia pedagógica.

Para Pimenta (1997) ser ‘bom professor’ não é uma questão, apenas, de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser ‘bom

⁵ In Revista Audácia. Lisboa. (1999)

professor”. O autor advoga, ainda, que **“ser ‘bom professor’ não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção.”** Desta forma, o conceito ‘bom professor’ é polissémico, pois adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

Ao longo do tempo a figura do professor tem estado directamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos, assumindo-se este como um dos mais sublimes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Sendo o articulador do processo de transformação, o professor precisa repensar a sua prática pedagógica e o contexto em que está inserido. Tal como afirmou Enricone (2006), *“são os professores que decidem se querem ou não mudar. Há a necessidade do professor reflexivo. Aumentam as responsabilidades dos professores, que além do conhecimento das suas disciplinas devem ser facilitadores da aprendizagem dos seus alunos e organizadores das actividades na sala de aula.”* Neste sentido, torna-se cada vez mais actual a citação de Eça de Queirós, *“para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.”* Contudo, este saber não se restringe, nem pode restringir, ao mero conhecimento dos conteúdos que se leccionam, pois pese embora este seja essencial, dado que sem ele o professor não estará à altura de realizar a incumbência educativa e formativa da disciplina que lecciona, torna-se muito redutor no complexo processo de inter-relação em que se edifica a Educação.

É necessário dominar a matéria de ensino, no entanto, é imprescindível que se seja capaz de adequá-la aos alunos, às suas necessidades, às suas capacidades. O conhecimento do currículo é importante, porém é insuficiente, até porque é efémero e sujeito a constante mutação. Neste sentido, se, por um lado, os alunos devem ser construtores activos do seu processo de aprendizagem, devendo essa premissa reflectir-se nas suas posturas e nas atitudes com que se apresentam nas aulas, por outro, os professores devem reflectir, cada vez mais, acerca das suas práticas, pesando a influência que as

suas características pessoais e os seus conhecimentos como profissional, poderão exercer sobre as suas aulas, a forma como lidam com os alunos e como desenvolvem os conteúdos programáticos.

É consensual que o processo de ensino-aprendizagem tem por fundamento a evolução do aluno, a potenciação das suas capacidades, não só no plano cognitivo ou motor, mas também no plano social. No entanto, será que o ensino se debruça realmente sobre estes aspectos? Será neste sentido que os professores, especificamente os de Educação Física, orientam, verdadeiramente, as acções?

Todo o meu percurso de formação vem sendo marcado pela busca incessante de evolução e aprimoramento, em que aquilo que me rodeia é considerado importante fonte de saber e, portanto, de aprendizagem. Ao longo dos anos fui construindo uma concepção de ensino que se fundamenta tanto nas crenças e ideais que possuo, como nas experiências e vivências que fui adquirindo. Fui abrindo horizontes, reflectindo e encarando a Educação Física com esperança e inovação. No entanto, confrontada agora com o contexto real de ensino, venho-me deparando com situações em que a aula de Educação Física mais não é do que um recreio vigiado onde se pretende que os alunos permaneçam controlados e entretidos, e se por mero acaso daí resultar alguma aprendizagem, tanto melhor. Se a isto acrescentarmos o não cumprimento de horários, o recurso a metodologias desactualizadas, a falta de preocupação com a organização e educação dos alunos e a utilização de estratégias antiquadas, percebemos que poderão ser estes “pequenos grandes pormenores” a estar na base da desvalorização a que a nossa disciplina se vê, desde sempre, votada. Embora me custe admitir esta realidade, vou-me apercebendo de que a falta de consenso não se manifesta apenas na missão e nos objectivos que cada um estipula para o seu campo profissional. Verifica-se, de forma ainda mais relevante, ao nível das finalidades, conteúdos e procedimentos que estruturam e integram a nossa profissão.

Os valores que fui cultivando e que pretendo transmitir não só divergem das perspectivas apontadas, como, e principalmente, de todo se afastam dos seus fundamentos. Não chega manter os alunos entretidos. Não! A concepção

que fui, e vou ainda, construindo acerca do que deve ser o ensino apela à qualidade, à eficácia, à competência. É sobre o processo de conquista dessa qualidade que me pretendo aqui debruçar, no sentido de perceber como poderei desenvolver práticas de ensino que conduzam os meus alunos ao sucesso educativo. A Educação, e principalmente a Educação Física, carece de novos paradigmas, de novas concepções. A questão que me coloco é se serei eu capaz de contribuir para que se altere a visão tradicionalista vigente e se esta não será demasiada pretensão. Terei eu força e capacidade?

Ao longo deste meu ainda curto trajecto fui-me cruzando com um número significativo de docentes que, embora de formas bem distintas, me deixaram algumas lembranças, alguns até, poderei assumir, um certo “carimbo”. De todos esses recorro com maior relevância aqueles a que prefiro não me referir como professores. Paradoxal? Por norma são mesmo as más experiências que recordamos com maior facilidade e, neste caso, ainda bem que assim é.

Se ser professor é, como definiu Alarcão (1982), essencialmente ser uma pessoa capaz de tomar decisões face ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de o encaminhar para um melhor rendimento educativo, então realmente muitos dos indivíduos que são colocados nas nossas escolas, e a quem é, na maioria das vezes, atribuído um número significativo de turmas, não honram o estatuto que ocupam, não dignificam a sua, nossa, profissão. E foram estes, alguns destes, que me mostraram exactamente aquilo que jamais poderia ambicionar, ou aliás, aquilo que realmente deveria ambicionar, ser diferente, irremediavelmente diferente. Mais até do que os verdadeiros professores, eles mostraram-me que **ao longo do caminho vamo-nos deparando com uma pluralidade de possibilidades e que serão realmente as nossas escolhas, o decidirmos corroborar ou refutar, o querermos lutar por uma causa ou simplesmente não a defender, que há-de fazer a diferença. Sem capacidade de se impor, sem se responsabilizar, procurando conquistar autoridade, o professor carecerá de alma para arrastar os seus alunos.** Da sua oscilação surgirá a inquietação dos demais e eles, sem que tenham alguém que pese, examine e

avaliar os riscos e orientar para os resultados, sentir-se-ão sozinhos, libertos para assumirem o controlo e, em alguns casos, para declinar o processo.

Se, por um lado, me deparei com professores que se encaixam inteiramente no padrão anteriormente esboçado, e que, portanto, dificilmente identificaria como sendo “bons professores”, outros tiveram de tal forma um papel e uma actuação consciente e admirável, que me despertaram para a qualidade e para o envolvimento da disciplina, levando-me a desenvolver uma vontade e uma ânsia de, no futuro, me rever nas suas acções. Como posso, eu também, envolver os meus alunos? Quais as habilidades que preponderantemente devo desenvolver para conduzir, da forma mais eficaz, o seu processo de ensino-aprendizagem? Que contributo posso dar para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física? Dilemas? Talvez, mas que paulatinamente anseio ver diluídos.

“O conhecimento que o professor tem da disciplina que lecciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos.”

(Graça, 2001)

Cada professor carrega consigo um sem número de crenças, valores, expectativas e receios acerca do processo de ensino-aprendizagem, que se reflectem, também, em diferentes concepções acerca do ensino. Aquilo em que acreditam relativamente à sua actuação, aos conteúdos programáticos e aos alunos, reflecte-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas educativas. Estas diferentes concepções repercutem-se na disparidade de opiniões acerca do que é um ensino de qualidade e, mais especificamente, do que poderá, afinal, a nossa disciplina, Educação Física, oferecer aos alunos.

Com efeito, cada professor tem a sua personalidade, interesses, atitudes, capacidades, origem social, formação profissional e conhecimentos que lhe são próprios e que fazem com que o seu ensino tenha características individuais únicas. O professor, porque obrigatoriamente comprometido na situação, revela-se aos outros e a si, pelos seus comportamentos, e da significação que, enquanto sujeito, confere ao acto pedagógico e ao papel que

lhe atribui, dá uma função precisa a esse mesmo acto (Postic, 1979, cit. por Matos, 1989). O autor refere, ainda, que o comportamento que o professor manifesta no exercício da sua actividade é o reflexo da representação que faz da sua profissão, da matéria que ensina, da escola e do aluno.

Desta forma, o professor, para além de tomar decisões face às tarefas concretas que apresenta aos alunos no decorrer do seu ensino, necessita, também, de tomar decisões relativas aos aspectos que as justificam face ao processo de formação e educação dos alunos. A cadeia de decisões que toma acerca do estudante e da utilização da matéria de ensino é uma projecção de todas as suas condições, realçada pelas convicções pessoais que possui acerca do que deve ser a sua actividade, tornando-se a ausência de decisões também uma decisão (Mosston, 1981). Assim, o autor considera que quem realiza o ensino põe em jogo a sua personalidade total, a sua cultura, as limitações pessoais, a necessidade de exercer os seus direitos, no desenvolvimento de uma relação frutífera baseada no compromisso e interacção dos três participantes principais, o docente, o aluno e a matéria.

Quando se situa em relação aos valores, à sua formação, às alternativas pedagógicas e didácticas, o professor começa a construir a coerência da sua actuação, que se há-de traduzir, posteriormente, nas tarefas que apresenta aos seus alunos e com as quais pretenderá concretizar os objectivos do ensino.

“Ser competente pedagogicamente é uma condição fundamental para que, da parte do professor, haja condições de realização de um ensino eficaz.”

(Matos, 1989)

A actividade do professor é complexa. Insere-se no complexo fenómeno da educação e formação dos alunos. Desta forma, é essencial que o professor desenvolva autonomia e que, sendo capaz de ponderar as suas acções, consiga justificá-las face ao contexto de ensino em que desenvolve as suas práticas. Só assim poderá ambicionar tornar os seus alunos seres - humanos responsáveis e autónomos.

Sendo um especialista na organização de situações de aprendizagem, o professor está sistematicamente confrontado com a necessidade de escolher e decidir, e convém que o faça sabendo que toda a prática é sustentada por uma intenção, um projecto, que dá sentido a essa mesma prática. A sua actividade pressupõe a tomada de decisões e esta situa-se em todos os níveis da sua intervenção (Mialaret, 1988). Costa (1983) refere-se-lhe mesmo como uma das componentes críticas da função docente, pois é ao professor que cabe decidir o que vai fazer com os seus alunos. É ao professor que cabe determinar o conteúdo óptimo do programa que tem de tratar depois de analisar todas as circunstâncias da situação de educação: alunos, idade, número, nível psico-pedagógico... (Mialaret, 1988).

O professor adquire conhecimentos, desenvolve habilidades e hábitos a fim de poder realizar tarefas da sua actividade profissional com elevada qualidade (Ecke, 1981, cit. por Matos, 1989), e um dos aspectos fundamentais relaciona-se com o proporcionar tarefas adequadas aos alunos. Para haver sucesso do professor, ele terá de ter uma competência particular, uma competência que lhe garanta o rendimento na actividade específica que desenvolve - a actividade de ensino. Neste sentido, saber muito acerca do ensino não significa que se seja um professor competente (Siedentop, 1991).

A competência implica o saber, o saber fazer e o fazer. O sucesso pedagógico depende, portanto, da dimensão professor, mas também das dimensões aluno(s) e contexto (Bento, 2003). Estas dimensões são todas condicionantes, embora caiba ao professor direccionar o processo de ensino e aprendizagem, com competência, de forma a criar condições de eficácia. De acordo com o mesmo autor, são princípios básicos do ensino e aprendizagem: o papel da actividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento e a dialéctica de condução pedagógica do ensino pelo professor e da actividade autónoma de aprendizagem dos alunos. Como o grau de autonomia do aluno na actividade também depende de decisões do professor, poderemos perceber quão determinante se torna, na actividade dos alunos, a forma como o professor dirige a quantidade e a qualidade das experiências a viver e a conceptualizar (Costa, 1983). A competência pedagógica é, então, uma

emergência da integração de conhecimentos específicos, de conhecimentos pedagogicamente relevantes, de capacidades, habilidades e hábitos necessários ao professor na actividade de direcção e condução do processo pedagógico.

A forma como decorre o processo de interacção professor - aluno, os métodos e meios de ensino adoptados irão condicionar a relação do aluno com a matéria, dos alunos entre si, o modelo de comunicação professor - alunos, em suma, a quantidade e a qualidade das condições da prática proporcionada aos alunos, condição essencial para que ele aprenda (Costa, 1983). A actividade do professor decorre, sobretudo, num processo de actividade comunicativa em que professor e aluno interagem e transformam os seus comportamentos (Matos, 1989). É em interacção (professor - aluno), numa troca interpessoal, que o processo de formação e educação se realiza, pelo que a actividade comunicativa do professor está implícita em todos os passos que o levam à concretização da sua actividade de ensino.

“(...) a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega.”
(Winterstein, 1995)

A actividade pedagógica do professor relaciona-se com a actividade prática, mas supõe a paralela actividade teórica que a suporta, fundamenta e lhe amplia o sentido. **Na actividade teórica que tem que desenvolver, quer seja na preparação e análise do ensino, no confronto com a literatura, quer seja no desenvolvimento de métodos, meios e formas do trabalho educativo, o professor desenvolve capacidades, adquire conhecimentos, altera motivos e atitudes que irão, forçosamente, implicar mudanças na prática (Ecke, 1981, cit. por Matos, 1989). A vivência da prática, por sua vez, fornece-lhe elementos que lhe permitem reformular o equacionar teórico dos problemas, isto é, a teoria informa a prática e esta ilumina os quadros teóricos porque exige novas reflexões, novos aprofundamentos (Alarcão e Tavares, 2003).**

O professor deve, portanto, sustentar a sua actividade num processo de formação constante que, com o concurso da vontade, o remeta para uma auto-

responsabilização acerca dessa formação. Em última análise, vontade e motivação são os garantes do exercício de uma actividade competente, pois como referiu Siedentop (1991), não haverá situação profissional mais triste do que ver um professor que sabe e é capaz de um bom ensino, no entanto, com falta de motivação para o realizar.

"A complexidade e ambivalência do conceito de qualidade revela-se na sua convivência com os termos de eficácia e de excelência, sinónimos, por vezes, traduzindo uma certa gradação entre eles. Situado numa encruzilhada de perspectivas, torna-se 'bastante difícil' definir tal conceito. Para alguns representa algo de utópico; finalidade desejável, sim, mas inatingível. Para outros não é possível nem necessário defini-la. Quando existe, ela é visível, imprime marca original, detecta-se, prova-se, sabemos o que ela é."
(Sanches, 1997)

Perceber quais são as acções do professor que estão na base de um ensino de qualidade, como podemos constatar, não se afigura tarefa fácil. A personalidade de cada um, as suas crenças, os seus valores, influenciam a prática que se desenvolve e, portanto, a competência não é algo a que todos possamos ascender, até porque a própria competência é relativa a um contexto específico.

São inúmeros os factores que interagem quando se tem em vista a formação dos indivíduos, no entanto, segundo Grillo (2006) ***"ser um bom professor é estar envolvido na docência na sua totalidade; a sua prática é resultado do saber, significa comprometimento consigo mesmo, com o aluno, com a sociedade e a sua transformação. De uma forma clara e subjectiva, acredita-se que o Bom Professor é aquele que faz com que o aluno aprenda. E não importa se para isso ele precisa ser pai, amigo, artista, autoridade ou simplesmente professor, desde que entenda que os alunos são seres humanos, com necessidades diferentes e que as experiências vividas na escola são (e devem ser!) para o resto da vida"***. O autor reforça que o ensino precisa de professores *"afectivos, acolhedores, receptivos, optimistas, entusiasmados e confiantes nas possibilidades do*

aluno”, mas para isso é indispensável a construção de políticas públicas referentes à formação e à valorização, investindo num novo perfil de professor, dotado de competências compatíveis com as exigências que a sociedade actual vem estabelecendo.

Os papéis exercidos pelo “bom professor” não são fixos, modificam-se conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço (Cunha, 1992). Como os contextos se modificam, os modelos de competência evoluem e modificam-se também, não existindo assim um critério absoluto de eficácia para o ensino (Costa, 1983).

O professor e o aluno interagem, tanto positiva como negativamente, e a natureza desta interacção determinará, em larga medida, a aprendizagem do aluno. Sabe-se que os “bons professores” são a chave para o sucesso em qualquer escola, mas para os alunos aqueles que realmente fazem a diferença são os que levam “magia” para as aulas. Alguns estudos (Feiman – Nemser, 1983; Postic, 1984; Rendeiro, 1994; Ferreira & Krug, 2001) ressaltam que estes professores se caracterizam por não se contentarem apenas com os resultados que os seus alunos alcançam, mas por se autoavaliarem, se encorajarem a si mesmos e a todos quantos os rodeiam, por serem bons comunicadores e bons conhecedores das transformações a incutir à matéria de ensino para que esta se torne significativa para os seus alunos.

Os “bons professores” são caracterizados por leccionarem com entusiasmo. As suas aulas são aquelas em que não só se aprecia a boa preparação do assunto, mas também o estilo contagiante com que o mesmo é apresentado. Se tivéssemos que as descrever, apontá-las-íamos como aquelas que nos provocaram maior impacto e que, estando longe de ser regurgitadas, eram inovadoras, estimulantes, provocadoras e responsáveis pelo alargamento de horizontes e novas ideias.

O “bom professor” depois de ensinar um assunto durante muitos anos não se limita a utilizar as mesmas notas, os mesmos apontamentos das folhas já amarelecidas ou os mesmos exercícios práticos, preocupa-se, sim, em introduzir inovações, actualizações, tendo presente a importância da

confrontação de ideias, da história das ideias e dos conhecimentos, ou seja, empenha-se em esclarecer como se alcançou o nível actual de conhecimentos.

E esses “bons professores” deixam marcas preciosas. Podem mudar a vida dos seus alunos, porquanto influenciam não apenas as suas acções momentâneas, mas também os seus comportamentos futuros. Ser um “bom professor” é, necessariamente, ter um interesse genuíno nos alunos. A influência destes docentes poderá ir muito além das salas de aula, ou dos pavilhões desportivos onde leccionam, poderão contribuir para moldar a cultura das escolas (Ferreira & Krug, 2001). Aproveito, ainda, para citar Martins (2006), que em boa verdade afirmou que **“o bom professor é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é, também, o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia”**.

***“Ser bom professor não é um estado de ser.
É um permanente vir a ser.”***
(Krug, 2005)

Não se nasce educador e competente, não se nasce “bom professor”. O processo de construção da competência é complexo, repleto de obstáculos, demasiado exigente. O professor é um profissional dotado de saberes e competências específicas e a aquisição desses saberes e dessas competências específicas da função docente constrói-se através de um processo adequado de formação. E, se o percurso de formação de um professor é longo, infundável, e irremediavelmente incompleto, uma vez que o conhecimento se encontra em constante processo de mutação, o percurso em direcção à competência é-o, igualmente, conturbado e desmedido. Podemos ser sempre melhores, mais eficazes, mais competentes.

Surgem, a todo o instante, novas possibilidades, novas perspectivas e cabe-nos a nós, estar atentos e disponíveis para alargar horizontes, para viver novas experiências, conhecer novas ópticas, descobrir novas soluções, ir de encontro ao que Marcelo (2009) postulou, ao afirmar que é imprescindível que

os professores, da mesma forma que é assumido por muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal, a cada dia. Todo esse trajecto implica um processo de constante acção – reflexão – acção, sem o qual não se constroem práticas de ensino de qualidade.

Aprender a ensinar pode, de certa forma, ser entendido como um processo de mudança conceptual, que poderá ser positivo ou negativo, onde se consideram as concepções de ensino como sustentadas, onde se apresentam concepções alternativas consistentes, onde se criam situações que promovam o conflito cognitivo e a insatisfação do formando com as concepções erradas ou inapropriadas e onde se reflecta criticamente e se justifique os argumentos que suportam as ideias ou práticas de ensino (Graça e Januário, 1998). Foi tendo em conta toda esta retórica que parti para o Estágio Profissional com a esperança de que este me levasse a questionar e até a reformular as minhas concepções, orientando-me, cada vez mais, em direcção à conquista da competência, permitindo-me potencializar todas as minhas capacidades, munindo-me de habilidades de ensino que, de futuro, me tornem naquilo que entendo como um “bom professor”.

“Numa época como a nossa, devastada por todas as guerras e crueldades, por todos os desequilíbrios, intransigências e injustiças, não podemos limitar o professor a um mero técnico. Não podemos permitir que o professor não tenha a flexibilidade necessária para reconhecer o valor da sua actividade (reflexão educativa e institucional) e o sentido de um saber que vale a pena ser ensinado (reflexão epistemológica e interdisciplinar). Não podemos perder de vista que toda a educação e todo o ensino parte dos homens e dirige-se aos homens (...) como professores, cabe-nos manter acesa a chama de uma certa esperança. Ela não é para hoje, nem para nós. Mas talvez seja amanhã, para os nossos alunos.”

(“O Ensino Superior e a Formação de Professores em Portugal”, 1993)

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

“Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce!”

(Fernando Pessoa⁶, s/d)

DAS EXPECTATIVAS INICIAIS AO CULMINAR DO ESTÁGIO PROFISSIONAL...

Todo o Estágio Profissional, por ter sido encarado como um processo fundamental nesta minha jornada de transição aluno - professor, constituiu-se uma experiência inigualável de formação e desenvolvimento profissional, na qual o acompanhamento e a orientação assumiram singular relevância.

A aplicação prática dos saberes teóricos anteriormente assimilados veio auxiliar-me na construção da racionalidade prática que me faltava e que agora associada à racionalidade técnica que fui construindo ao longo da minha formação inicial, me permitem criar salutaras expectativas em relação ao meu desempenho como profissional da educação e, mais especificamente, como professora de Educação Física.

A confrontação com a efectiva realidade do ensino, com diferentes conjecturas e com situações repentinas e imprevistas, conduziram-me ao questionamento constante da minha actuação e das minhas concepções e incitaram-me a procurar as soluções mais adequadas a cada um dos problemas com os quais me fui deparando.

Mentiria se afirmasse que a transição do estatuto de aluna para o estatuto de professor decorreu de forma totalmente amena, sem implicações pessoais, sem conflito. **O duplo papel exercido e a confrontação constante do binómio aluno/professor caracterizaram, de uma forma muito particular, este momento da minha formação.** Aprendi, cresci, aprimorei, desenvolvi, alimentei, enriqueci-me tanto no plano profissional, como nos planos moral, social e humano. Galguei caminho em direcção à competência profissional que tanto almejo, através da construção e do fortalecimento de estratégias e de metodologias que, com certeza, serão importantes ferramentas para o meu desempenho da função docente.

⁶ Fernando Pessoa. (1987). *“O Infante”*. A Mensagem. In Colec. Autores Portugueses de Ontem 2. Aveiro: Livraria Estante.

Ciente de que todo o processo de profissionalização se deve edificar sobre uma sólida e rigorosa capacidade de reflexão crítica que estabeleça a ponte entre os objectivos traçados e as metas alcançadas, e todo o processo que o medeia, pretendo agora discorrer sobre este percurso, que foi o Estágio Profissional, rumo à concretização de um sonho, rumo ao meu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, tendo por base as quatro Áreas de Desempenho Profissional, para as quais traçámos, no início do ano lectivo, com a elaboração do Projecto de Formação Inicial (PFI) acções e propósitos distintos, pretendo agora reflectir e analisar todo o caminho percorrido enquanto Professora - Estagiária da Escola Básica 2º e 3º ciclos da Areosa, na companhia da Inês, amiga de um sempre, do Professor Cooperante, que nos brindou com o seu profissionalismo, e sob a orientação da Professora Doutora Eunice Lebre.

4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM

“A organização planificada e coordenada das actividades humanas, a direcção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades.”

Bento (2003)

Esta área engloba as principais tarefas da profissão docente, sendo elas a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Neste sentido, podemos considerar que elas assumem especial relevância na construção de uma estratégia de intervenção orientada por objectivos pedagógicos que visem otimizar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação integral dos alunos. Os saberes disciplinares anteriormente agregados revelam-se, portanto, fundamentais, uma vez que a sua confrontação com o real contexto de ensino, nos permitirá delinear metodologias, definir objectivos, estabelecer metas concretas e exequíveis, tendo em conta as condições gerais e locais da educação, as condições

imediatas da relação educativa, as especificidades da nossa disciplina - Educação Física e, ainda, as características do aluno.

4.1.1 A Confrontação com o Contexto Real de Ensino

Envolta numa imensa necessidade de preparação que me permitisse operacionalizar todos os saberes teóricos adquiridos ao longo da minha formação inicial, encarei a chegada ao contexto real de ensino como um desafio, um período de constante construção de conhecimento em que a minha “mente aberta” me permitiria reunir um conjunto de informações e de ensejos que orientariam a minha prática futura. A análise dos planos curriculares de uma forma mais detalhada e pormenorizada do que já havia realizado anteriormente, tendo agora em consideração um contexto de ensino específico, uma instituição escolar e uma turma com características particulares, ajudou a esclarecer-me quanto às competências gerais e transversais a desenvolver e a estabelecer articulações entre as exigências para os diferentes anos lectivos. No entanto, **ao vislumbrar o sistema de ensino, tal como ele hoje se nos depara, constatei que existe, ainda, um enorme fosso entre aquilo que se preconiza e aquilo que se realiza ou pode realizar. As demandas não correspondem, muitas vezes, às possibilidades de acção, às capacidades dos alunos ou às condições das escolas.** A ênfase está, ainda, voltada para aspectos que a sociedade já não mais valoriza, em actividades que já não contemplam as expectativas da maioria, em conceitos psico-sociais redutores e demasiado individualistas. E é inegável a tendência dos agentes de ensino para o conformismo e a alienação, é incontestável a falta de comprometimento e de implicação e inquestionável a aceitação das limitações e a confluência para que nada mude e tudo se degrade cada vez mais. Porém, por alguns apenas, aliás, talvez seja mais correcto afirmar não por todos, dado o número significativo de professores que aí se identificam!

O Estágio Profissional tem como objectivo levar-nos a construir uma identidade profissional própria, pautada pela procura da competência e da constante transcendência, de desempenhos mais aprimorados e mais eficazes

que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e mais motivante para todos quantos nele participam. Só que a confrontação com a verdadeira realidade de ensino põe, também, a descoberto, os “cancros” da educação. Revela o porquanto não podem os alunos ser responsabilizados pelo Insucesso Escolar quando os seus professores são os mais fortes tributários para que os currículos sejam inoperacionalizáveis, para que a aprendizagem não ocorra, pelo menos de uma forma significativa. Com novas exigências e orientações pretende-se que as escolas de hoje se voltem para a formação do cidadão, tendo em conta as necessidades da sociedade em que vivemos e, a nossa sociedade efémera e inconstante, não tem espaço para quem não procura, não investiga, não se considera sujeito activo na busca de conhecimento e evolução. Ao ritmo alucinante a que os valores de hoje se alteram e novas exigências se colocam, cabe cada vez mais às escolas educar os futuros cidadãos para tempos de transformação, em que a autonomia e a responsabilidade se constituam alicerces basilares para a capacidade de responder com algum êxito.

Assistimos actualmente a uma escola que ensaia reinventar-se, modernizar-se, redescobrir-se. Implementam-se planos tecnológicos de educação que visam dotar os alunos de ferramentas de acção e de hábitos de labuta, no entanto, não se estão a alterar mentalidades. O sistema só funcionará se houver um comprometimento de todas as partes integrantes. Há que olhar para o futuro e perceber exactamente quais serão as necessidades de doravante pois só aí se poderão, realmente, sustentar os fundamentos da mudança. Não podemos continuar a deixar que práticas de ensino que apelam ao que se diz e não ao que se executa se continuem a praticar e a difundir, pois todos sabemos que o importante é exactamente o contrário. Um professor sem bons hábitos de trabalho, sem um bom conhecimento da matéria de ensino, não será capaz de ensinar devidamente os seus alunos, não será capaz de tratar pedagogicamente o conteúdo tornando a matéria de ensino relevante e “apetecível”, não conseguirá que o ensino se funda no êxito ambicionado.

Considero, presentemente, que esta dura confrontação com a realidade, foi marcante e até mesmo fundamental para o meu desempenho. Ajudou-me a ter uma noção mais integral daquilo que poderia esperar do ensino, levou-me a estabelecer metas mais realistas e a delinear objectivos mais ponderados e ajustados. Conduziu-me à necessidade de me direccionar para um acto que viria, de facto, a estar presente ao longo de todo o processo, o acto reflexivo consistente e fundamentado. Como poderia eu exigir dos meus alunos o cumprimento do plano curricular quando em anos anteriores, alguns deles, foram instruídos numa cultura de facilitismo e descuido que não os dotaram das ferramentas fundamentais para a operacionalização de um Programa de Educação Física, em diversos conteúdos, demasiado exigente e complexo mesmo para quem delas desfrutasse?

Esta foi apenas uma das muitas questões que assombraram toda a fase de concepção e planeamento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

4.1.2 Concepção e Planeamento: as Bases para um Processo de Ensino - Aprendizagem Significante

Ansiando afastar-me o mais possível de algumas das posturas irreflectidas e colossais sobre as quais acabei de discorrer, tentei munir-me de um vasto conjunto de informações pertinentes para que todo o planeamento se firmasse sobre uma sólida base de conhecimento quer dos planos curriculares, quer das condições sociais, culturais e económicas da população em geral, e dos meus alunos, em particular. Relembrando que a escola em que o desenvolvimento do Estágio Profissional decorreu é uma escola com algumas particulares, nomeadamente por ser TEIP, denotou-se essencial compreender as implicações que lhe estariam subjacentes, para que se traçassem objectivos congruentes com os estipulados pela própria escola, partilhando-se o espírito de equipa educativa que ruma na mesma direcção, com vista à obtenção de fins similares.

Assim, a análise do Projecto Educativo da Escola, com o intuito de compreender as suas principais linhas orientadoras, aliada a uma robusta caracterização dos alunos que compunham a turma que me comprometi instruir, apresentaram-se como aspectos fundamentais para a adequação do programa à realidade com a qual me deparei. A este nível também a interpretação do Regulamento Interno do Agrupamento e, mais especificamente, da parte que respeita à disciplina de Educação Física, se revelaram essenciais para o estabelecimento de regras de comportamento e normas de conduta sem as quais todo o processo de leccionação teria ficado comprometido e depauperado.

A análise do Plano Anual de Actividades do Grupo Disciplinar de Educação Física, no sentido de articular objectivos, finalidades, conteúdos e indicações metodológicas, e, ainda, a exegese dos critérios de avaliação que o grupo já havia definido, em conformidade com a especificidade da escola e dos alunos que a compõem, foram tarefas às quais disponibilizamos significativo interesse dada a sua relevância para todo o processo. Desta forma, todo o planeamento (plano anual, unidades didácticas e planos de aula) foi consolidado sobre uma vasta pesquisa e investigação acerca da educação, do ensino, da organização da gestão escolar, do estatuto da carreira docente e do aluno e, ainda, das especificidades de uma instituição de formação e de uma turma.

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem de uma forma situada na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.”
(Alarcão, 1996).

4.1.2.1 A Relevância da Preparação do Terreno

Conceber o ensino implica, que se analisem, compreendam e interpretem todos os requisitos indispensáveis para uma prática equilibrada que coloque o aluno no âmago de todo o processo e considere o professor o mestre que, não se apresentando como um modelo a seguir, pretende, fundamentalmente, **encontrar dentro de cada um dos seus aprendizes a sua essência, ajudando-o a exponenciar as suas potencialidades**. Os alunos são o elemento-chave de todo o ensino e a sua formação multidimensional deve, portanto, assumir-se como o “elixir” que justificará cada uma das decisões tomadas.

Reportando-me ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, foi tendo sempre em consideração as especificidades dos meus alunos que procurei dar rentabilidade aos diversos níveis de planeamento. Desta forma, a caracterização inicial da turma revelou-se fulcral para o êxito de todo o processo. Porém, não me refiro apenas àquela que realizei tendo em conta a aplicação das fichas de caracterização individual do aluno, pois outras acções empreendidas a este nível viriam, também, a assumir imperiosa proeminência. A troca de impressões com os professores que, no ano lectivo transacto, haviam instruído a turma, fundamentalmente, os professores - estagiários que realizaram o Estágio Pedagógico naquela instituição de formação, foi muito importante para que fosse, desde o início, preparada para algumas situações mais problemáticas. Neste sentido, também o confronto com os dados provindos da Directora de Turma, na primeira reunião de Conselho de Turma, viriam a ser fundamentais. **As referências recolhidas não foram, de todo, as mais agradáveis para quem ainda se encontra num processo de formação académica e deseja, acima de tudo, alguma estabilidade**. Perceber que os meus primeiros alunos eram caracterizados, segundo os professores de anos lectivos anteriores, mais experientes e ponderados, como indivíduos detentores de hábitos de estudo nulo, pelo pouco entusiasmo, pelo desinteresse e pela excessiva desconcentração nas aulas foi algo que realmente me amedrontou. Metade da turma já havia passado, pelo menos uma vez, pela experiência de retenção em anos transactos e um dos alunos apresentava Necessidades

Educativas Especiais, justificado por uma perturbação de Hiperactividade associada a um Défice de Atenção, devido à falta de estimulação cognitiva em tenra idade e a algumas diligências de maus tratos. O que poderíamos esperar desta turma? O que conseguiríamos realmente alcançar? Que estratégias poderíamos utilizar para os cativar, visto que aquilo que principalmente os definia, relativamente ao processo académico, era a falta de empenho e de implicação? A estas questões viriam, ainda, a acumular-se tantas outras.

Vislumbrar que teria sob minha responsabilidade um grupo de alunos cujas características familiares e sócio-culturais se afastam daquilo que eu, enquanto membro de uma família unida e harmoniosa, fui concepcionando ao longo de toda uma vida fez-me tremer e, por momentos, vacilar. Estaria eu preparada para tamanha diversidade? Apesar de inicialmente me apavorar o pensar que não, cedo descobri que **seria exactamente nessa diversidade que encontraria a riqueza das minhas aulas, das nossas aulas, minhas e de cada um dos meus alunos.** Seria nessa disparidade que eu conseguiria encontrar, dentro de cada um, aquilo que houvesse de mais puro e proveitoso.

Todas as informações recolhidas assumiram-se fundamentais para a elaboração do Plano Curricular da turma bem como do Plano Anual. Este último, e tendo em conta que o que se pretendia era uma cuidada distribuição do número de aulas por conteúdo programático, em função das articulações já elaboradas pelo grupo disciplinar e da disponibilidade temporal, humana e espacial, foi projectado em total articulação com o Plano de Actividade Interna do Grupo Disciplinar de Educação Física (Anexo 2), uma vez que o mesmo contempla uma vasta panóplia de actividades, escrupulosamente estabelecida em conformidade com os conteúdos programáticos a leccionar em cada um dos períodos do ano lectivo e em cada um dos ciclos. Desta forma, a existência de semanas pré-estabelecidas para a realização do apuramento dos alunos para determinada actividade implicou que o planeamento, realização e avaliação desses conteúdos se estruturasse em função destas exigências. Considero que tal aspecto não se constituiu, de forma alguma, entrave para uma correcta abordagem de cada um dos conteúdos programáticos

leccionados, apresentando-se, contrariamente, como um aspecto que em tudo favoreceu o empenho e a implicação dos alunos.

4.1.2.2 A Construção de um Mapa para uma “Prova” que se previa de “Estratégia”

Tratando-se de uma prova que se previa de estratégia, era então necessário construir um mapa que pudesse orientar cada um dos intervenientes, “staff” e participantes. E seria o planeamento a desempenhar essa função de orientação. **Seria o planeamento a permitir-me esculpir um conhecimento que até então não havia, ainda, aprofundado e alicerçado de forma consistente.**

A preparar-me para cada uma das tarefas que teria de realizar ao longo de toda a prova esteve sempre o Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1989). Foi a sua estruturação que me permitiu, passo a passo (neste caso módulo a módulo) ir percebendo as minhas fragilidades e descobrindo os meus pontos fortes. Cada uma das etapas foi dotada de sincera desenvoltura porque sabia aí residir a base de sustentação para cada uma das minhas acções, quer de materialização, quer de reajustamento.

A elaboração de cada um dos módulos permitiu-me perceber se me encontrava devidamente preparada para fazer soar o comando de partida. Seria eu conhecedora de todos os requisitos fundamentais para a realização da prova ou necessitava, ainda, de um maior empreendimento?

Saber se havia explorado convenientemente os meus conhecimentos no momento de preparação, se havia analisado correctamente as vicissitudes do envolvimento (espaço e recursos) e considerado, adequadamente, as características dos envolvidos, ou por outra, se o trilho e cada uma das tarefas se encontravam apropriados ao nível dos participantes, se as regras, as pontuações e os propósitos haviam sido devidamente ponderados e estabelecidos de modo a salvaguardar eventuais perdas de orientação, se o “staff” conseguiria perceber se algum dos participantes se estivesse a desviar do trajecto estipulado e, ainda, se assim fosse, se estaria preparado para os redireccionar, foram incertezas que me invadiram momentos antes de anunciar

a partida e que me fizeram reviver mentalmente cada uma das fases de preparação. Para conduzir uma prova desta envergadura, que queira efectivamente alcançar algum êxito, é necessário estar bem preparado e, portanto, isso só pode ocorrer se considerarmos que ao longo do processo todas as informações devem ser devida e sequencialmente tratadas e integradas. No ensino, tal processo também se assume essencial.

É unanimemente reconhecido que o exercício da função docente reivindica um amplo conjunto de preceitos, que vão desde conhecimentos especializados até à capacidade de os transmitir de forma compreensível aos alunos. Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo é primordial para que se conduza com significância o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a grande fortaleza da aprendizagem não se encontra em saber muito, relaciona-se sim, com o saber ensinar “bem”. O professor pode ser extremamente conhecedor da matéria que ensina, mas se não a souber transformar apropriadamente para cada um dos seus alunos não concretizará a sua instrução. Não será professor, será um devedor de conhecimentos.

Terei eu sido capaz de fazer chegar aos meus alunos aquilo que de mais fascinante existe em cada uma das modalidades que leccionei? Quero acreditar que sim!

A elaboração de fichas de apoio, relativas a cada uma das modalidades leccionadas, e a utilização de diversos recursos didácticos para as aulas, quer práticas, quer teóricas, foram uma mais - valia para que ampliasse os meus conhecimentos e expandisse as minhas possibilidades de acção. Com a sua elaboração pude perceber mais preementemente onde se encontravam as minhas maiores lacunas e pude, assim, investir em colmatá-las.

A percepção de que uma só falha numa das fases poderia colocar em risco todas as subsequentes fez-me tomar consciência e assumir a minha debilidade em algumas delas. Desta forma, percebi que em alguns momentos, não estava, ainda, devidamente preparada para dar o sinal de partida e este foi dos aspectos que mais me impeliu a pesquisar e a investigar.

Esta é uma temática sobre a qual não poderei deixar de tecer algumas considerações.

4.1.2.2.1 Formação Inicial Vs Contexto Real de Ensino

Chegada ao contexto de ensino onde desenvolveria o Estágio Profissional, cedo me apercebi de que a formação inicial que havia recebido não me tinha preparado, especificamente, (e aqui ressalvo que me refiro apenas às especificidades de algumas modalidades, pois considero que de uma forma geral fui bem preparada!) para a leccionação de determinados conteúdos. Deparando-me com algumas fragilidades ao nível dos conhecimentos e recursos de algumas modalidades cujo Plano Curricular me exigia leccionar, nomeadamente Ténis de Mesa e Badminton, vi-me, então, coagida a colmatar as minhas fraquezas nesses conteúdos programáticos com dois propósitos basilares. O primeiro, no sentido de **providenciar aos meus alunos práticas de ensino significativas**, o segundo, com o intuito de **eleva o meu conhecimento**.

Destas modalidades conhecia apenas o divertimento que a sua prática esporádica e fortuita me haviam já proporcionado e foi aí que encontrei motivação para a construção e o aprimoramento de conhecimentos. Apoiada na formação geral que havia recebido, parti para a investigação no sentido de apreender os fundamentos dos conteúdos programáticos. No entanto, foi a experiência de professores especialistas do Grupo Disciplinar de Educação Física que se revelou fundamental para a minha aquisição de competências, a este nível. A amabilidade e a eloquência com que se disponibilizaram a colmatar as minhas fragilidades e as da colega de Estágio, num período em que mal havíamos travado diálogo, abriu portas para que percebêssemos que realmente **nós, Núcleo de Estágio, não éramos dentro daquele Grupo apenas as carinhosamente apelidadas “pretinhas”**. Cada uma de nós, **Professoras Estagiárias**, era encarada como um membro, mais um membro, dos tantos que procuravam rumar numa mesma direcção. E, dentro deste grupo, as “pretinhas”, não precisaram de se esforçar muito para

alcançar o respeito dos demais colegas pois, logo à partida, haviam-no garantido. Sentiram foi necessidade de o evidenciar e de o acalantar.

Foi esta dificuldade inicial a primeira a transportar-me para a necessidade de reflectir sobre outros aspectos, não necessariamente envolvidos com as aulas leccionadas. A contraposição da formação que havia adquirido na Faculdade com as exigências do contexto real de ensino levou-me a levantar algumas questões relativas à preparação que fui reunindo ao longo dos quatro anos de formação académica em que me fui aprontando para o desempenho da função docente.

*“Julgámos que a formação inicial nos há-de providenciar todos os instrumentos para que chegados ao contexto real de ensino sejamos capazes de desenvolver todas as nossas práticas lectivas com êxito. No entanto, deveríamos estar já cientes de que **a formação que recebemos nos dotou dos conhecimentos gerais, para agora sermos capazes de, a partir deles, sairmos para novas conquistas, para novos desbravamentos.** Cabe a cada um de nós, mantermos viva a procura incessante de novos saberes, de novas práticas. Se não recebemos formação em uma determinada área específica, então há que investir, há que procurar melhorar. Não podemos dar por concluído o nosso processo de formação. Seria um erro, um enorme desacerto”* (Reflexão aula 7).

4.1.3 Entre o Planeado e o Concretizado – Um Crescimento Exponencial

4.1.3.1 A Cada Aula um Novo Passo

Recordo a minha primeira aula como se tivesse acabado de acontecer. Lembro com quase total exactidão o local onde cada um dos meus alunos estava sentado, naquela ‘salinha’ pequena, onde tantas trocas de experiências viriam a ocorrer. Que nostalgia me invade! Tenho minuciosamente presente o cuidado com que comecei a minha apresentação, as palavras que havia, vezes sem conta, percorrido no trajecto para a escola, com medo de me “atrapalhar”. Incapaz de seguir qualquer linha de pensamento, deixei, naquele primeiro dia, que fosse a emoção do momento a ditar o rumo de tão importante conversa e consegui fazê-lo sem tremer, sem vacilar, sem deixar que a minha voz se

distorcesse como havia previsto. **Senti, desde o primeiro momento, o veemente sabor da responsabilidade, mas comecei logo ali, a vivenciar o doce sabor da superação.** Primeira luta travada (comigo mesma, saliente-se!), primeiro duelo vencido.

“(...) tendo por base todas as considerações recolhidas anteriormente, esperava uma turma difícil, agitada, rebelde. No entanto, com o que me deparei, afinal? Com um grupo de adolescentes, que necessitam de um certo controlo sim, mas dispostos a colaborar. Certo é que esta foi apenas a primeira impressão. Muitas aulas virão e muitos momentos, com certeza, em que a ordem não será tão facilmente mantida com um simples ‘chega’ ou ‘acabou a conversa!’. No entanto, não posso deixar de confessar que fiquei satisfeita com aquilo com que me deparei e entusiasmada para todo o trabalho que pretendo desenvolver” (Reflexão aula 1).

A segunda aula, primeira aula prática propriamente dita, constituiu nova apreensão.

“(...) talvez por esse motivo aguardava-a com uma certa ansiedade e incerteza. Foram inúmeras as vezes em que me interroguei sobre se estaria realmente bem planeada e suficientemente interessante a ponto de cativar os alunos e mantê-los motivados. Por se tratar de uma turma com poucas vivências desportivas, acaba por ser essencial que os alunos encontrem em cada aula uma novidade, para assim se manterem implicados e empenhados. Apesar de todas estas questões terem estado presentes no momento do planeamento, o facto de não saber como iriam os alunos reagir e recluir os seus comportamentos, tendo em conta as informações recolhidas, deixava-me um pouco inquieta. No entanto, todo o nervosismo desvaneceu logo no primeiro momento em que pisei o pavilhão, após a preparação do material. Os alunos, que entretanto tinham chegado, encontravam-se sentados no banco, tranquilos, à minha espera. Esta imagem deu-me o ‘aconchego’ que precisava para agarrar aquela que seria a primeira oportunidade de mostrar à turma o meu valor e orientá-los naquele que pretendo ser o caminho a percorrer durante o ano lectivo.”

Cada uma das aulas seguintes mostrou-me que, realmente, as minhas primeiras impressões não haviam sido mal fundamentadas, mas cedo vislumbrei que as coisas não seriam tão simples quanto julguei possível.

O facto de a nossa aula de terça-feira ocorrer a meio de um bloco em que os alunos transitavam de uma aula precedente com a Directora de Turma

apresentou-se como o primeiro de muitos problemas que me vi impelida a resolver. Os atrasos constantes para uma aula que, por si só, já contava com um período extremamente reduzido para a leccionação, “espicaçou” (e de que forma!) a minha impaciência. Mais ainda, quando comecei a constatar que era sempre o mesmo grupinho de alunas que chegava bem depois da hora estipulada e, por coincidência ou não, aquele conjunto de meninas que em anos anteriores haviam sido ensinadas num clima de facilitismo e desleixo que não me via, de forma alguma, possibilitada a tolerar. Decidida a não deixar que a situação se mantivesse ou até mesmo se agravasse, pois não seria plausível continuar a prejudicar quem vinha para a aula atempadamente, procurei agir em conformidade.

“A partir desta aula nova estratégia será implementada. Se o registo de falta de atraso e respectiva comunicação escrita ao Encarregado de Educação não são suficientes, passarei a medidas de outra natureza. A estratégia implementada pela escola, de punição, não serve para consciencializar os alunos. Tentemos, então, porque acredito muito mais nele, o reforço” (Reflexão aula 10).

A estratégia implementada prendeu-se, essencialmente, com a apresentação de exercícios preparatórios lúdicos e entusiastas que conseguissem cativar os alunos para a aula. Pode, de certa forma, parecer pouco inspirador, no entanto, aliada à exclusão dos alunos atrasados destes exercícios, sendo-lhes atribuída outra tarefa um pouco menos “motivante”, este foi realmente o “clique” para que o número de atrasos diminuísse drasticamente.

Porém, esta aula de terça-feira continuaria a ser o grande problema inicial. De uma aula de quarenta e cinco minutos, disponibilizados dez minutos no início para que os alunos transitassem da aula anterior e se equipassem e dez minutos no final para que os alunos realizassem os cuidados mínimos de higiene, quanto tempo de aula propriamente dita nos restava? Exactamente, uns “avarentos” vinte e cinco minutos.

“Porque o currículo da disciplina de Educação Física até ao 3º ciclo prevê apenas um bloco de 90 mais 45 minutos para a leccionação de um conjunto bastante extenso de conteúdos programáticos, deparamo-nos com imensas dificuldades no

cumprimento dos objectivos preconizados quer pelo Ministério da Educação, quer pelo grupo disciplinar da escola onde o Estágio decorre. Não vemos, portanto, ser dispensada à nossa disciplina, ao nível da carga horária, a devida relevância. Desta forma, não é apenas a abordagem dos conteúdos que se vê ameaçada, mas principalmente, a aprendizagem dos alunos, que não vêem assim disponibilizado tempo e oportunidade de exercitação suficiente para a aquisição das competências exigidas” (Reflexão aula 61).

A minha inexperiência inicial, espelhada na vontade de em cada aula apresentar uma enorme variedade de exercícios, levou-me a experienciar algum desapontamento.

“Por ser uma aula de apenas trinta e cinco minutos verifiquei, ao longo da mesma, que havia pouco tempo para a realização das diversas actividades, uma vez que eram muitos os conteúdos a leccionar. Assim, senti necessidade de adaptar alguns dos exercícios planeados, realizando apenas aqueles que me pareceram fulcrais para o correcto desenvolvimento da progressão pedagógica” (Reflexão aula 10).

Quando os alunos começavam verdadeiramente a “entrar no espírito”, a executar as situações de aprendizagem como se pretendia, víamos chegada a hora de partir. E ficava, em cada um de nós, em mim e neles também, uma certa frustração por não podermos dar continuidade ao trabalho iniciado.

“Que grande desapontamento o nosso. Estávamos tão envolvidos, eles e eu também, que nem demos pelo passar do tempo. Coube à campainha o implacável papel de nos alertar para a necessidade de dar por terminado mais um aprazível momento de interacção, neste celestial processo de influências. Aulas de trinta e cinco minutos não nos permitem o tempo de que necessitamos para extravasar toda a vontade de ‘jogar’ (...)” (Reflexão aula 53).

Com o tempo fui compreendendo que era importante que as aulas fossem prazerosas. Então, sem nunca esquecer os objectivos traçados ao nível das competências motoras e das habilidades específicas de cada conteúdo programático leccionado, **comecei, efectivamente, a apostar em planear menos exercícios e em deixar que o grupo desfrutasse mais: eles**

porque realmente tinham mais tempo para exercitar e assimilar os propósitos de cada tarefa, e eu, porque atentamente acompanhava e me embevecia com o seu usufruto.

Mais do que tudo o resto comecei a perceber que uma aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino, uma vez que tanto o conteúdo e a direcção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula, e por meio dela, a sua correcta concretização.

Contornadas estas situações mais práticas, outras me viriam a exigir maior empreendimento e capacidade de análise.

4.1.3.2 O Controlo da Turma como Garantia de uma Gestão da Aula mais Eficaz

O processo de interacção, próprio da etapa inicial de conhecimento mútuo, se não for bem conduzido, poderá levar os alunos, que à partida sabem que somos professores - estagiários, a encarar-nos com alguma leviandade. **Preocupada em assumir, desde o início, o controlo da situação, mas simultaneamente em ganhar a confiança dos alunos, deparei-me com a necessidade de conquistar autoridade, mas não uma autoridade imposta por uma qualquer condição profissional, uma “autoridade aceite”.** E, efectivamente, essa autoridade aceite viria a ser fundamental no desenrolar de toda a prática lectiva que desenvolvi.

Neste sentido, numa primeira fase de realização do processo de ensino-aprendizagem mais do que conseguir que os alunos executassem, com perfeição, as habilidades motoras, preocupei-me em controlar a turma e foi aí que finquei grande parte da minha energia.

Agradeço ao Professor Cooperante ter-me colocado sozinha no terreno as primeiras seis aulas. De facto, pude assim consciencializar-me de que a responsabilidade seria sempre minha, era eu a professora, seria eu a responder por tudo o que ocorresse. Necessitava, portanto, de vestir esse papel desde o início, mas precisava, igualmente, que os alunos me

considerassem capaz. **Um professor que hesita, que não se responsabiliza, que não assume o controlo, não conseguirá conquistar os seus alunos. Não conseguirá que estes se sintam cativos, que sintam vontade de o seguir. Pelo contrário, se assume o leme da embarcação e se ostenta a preocupação de, a cada momento, perceber como se sentem os tripulantes, poderá, mais facilmente, levar o seu barco a bom porto.**

A empatia inicial fez-me acreditar que todo o processo poderia decorrer num clima em que a rispidez não necessitasse de se apresentar. Embora tivesse constatado que desde o primeiro momento aqueles alunos, em plena fase de adolescência, procuravam testar os meus limites e pôr-me à prova, julguei não ser necessário encarnar uma personagem demasiado austera, tão diferente daquilo que normalmente me caracteriza. E não me enganei, de todo.

De facto, ao longo das aulas houve necessidade de ir ajustando a minha postura aos comportamentos, por vezes, destabilizadores de alguns alunos, mas a cordialidade pôde sempre estar presente. O respeito mútuo foi o maior de todos os aliados e o entusiasmo com que procurei sempre cativar cada um dos meus alunos trouxe para a nossa aula a responsabilidade conjunta, que, embora algumas vezes tenha sido “beliscada”, nunca deixou de imperar.

Sabendo, à partida, quem eram os alunos com tendência para comportamentos abusivos e que, se lhes desse uma única possibilidade, correriam para se envolver em desacatos, optei por adoptar, desde o início do ano lectivo, algumas metodologias preventivas que viriam, realmente, a revelar-se importantes auxílios no controlo da turma. Neste sentido, responsabilizei-me, desde cedo, pela formação dos grupos de trabalho, procurando que dentro de uma mesma aula todas as tarefas fossem estipuladas para um número de alunos por grupo, múltiplo ao inicialmente estabelecido. Assim, **a organização dos alunos foi sempre realizada, principalmente ao nível da formação de grupos, de acordo com critérios pré-estabelecidos, que deambularam entre o domínio das habilidades motoras e as questões comportamentais.** A junção, ou neste caso o afastamento, dos alunos mais conflituosos, permitiu-me gerir com certa tranquilidade os seus comportamentos e o comportamento dos demais. Para o favorecimento desta estratégia foi utilizada uma outra que

se prendeu com a colocação da formação dos grupos no quadro para que os alunos não tivessem dúvidas quanto à sua disposição. Assim se previam, porque era mais facilmente constatáveis e denunciáveis, possíveis trocas de elementos de equipa. Considero que sem estes aparentemente pequenos detalhes teria sido bem mais complexo manter os alunos disciplinados nas minhas aulas.

Na base do controlo comportamental e do êxito relacional alcançado estiveram, também, o estabelecimento de regras e a implementação de rotinas, efectuados desde o início do ano lectivo. Segundo Arends (1995) os gestores eficazes estabelecem regras e procedimentos claros, ensinam as regras e esses procedimentos aos alunos e orquestram as actividades durante toda a aula. De facto, **foram estes pormenores a revelar-se os “pormenores” de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.**

Relembro o início da leccionação da UD de Voleibol, primeira modalidade colectiva a ser abordada, em que estipulei que:

“ao apito todos os alunos pousam as bolas e se colocam na posição fundamental (...)” (Reflexão aula 16);

ou ainda na leccionação do Ténis de Mesa em que

“(...) para minimizar o tempo dispendido com a distribuição do material e evitar comportamentos desadequados, um dos alunos que vem evidenciando comportamentos mais congruentes será responsabilizado pela distribuição das bolas e raquetes pelas mesas, enquanto se tecem as considerações iniciais da aula. Os alunos serão posteriormente dispostos pelos locais de exercitação só podendo manipular qualquer um dos materiais depois de devidamente autorizados” (Reflexão aula 7).

A cada UD (Unidade Didáctica) novos reajustamentos eram efectuados nas rotinas já implementadas e novas rotinas eram estabelecidas, tendo em conta as especificidades de cada uma. Os alunos iam-se mostrando cada vez mais colaborantes, transparecendo a intencionalidade de se verem envolvidos em tarefas mais exigentes. Nesse sentido decidi, e porque na arrumação do

material realmente evidenciavam uma postura colaborativa e consciente, começar a implicá-los de uma forma mais notória na montagem do material. Segundo Arends (1995) **os professores eficazes procuram desenvolver nos seus alunos competências de auto-gestão, no sentido de os responsabilizar sobre os acontecimentos da aula e no sentido de reduzir os eventuais problemas que possam existir, tanto a nível da gestão da aula, como a nível disciplinar.** Neste sentido, na leccionação da UD de Ginástica estabeleci que cada equipa seria responsabilizada pela montagem do material, sendo esta tarefa sujeita, no final de cada aula, a avaliação.

“Na gestão do tempo de aula, em tarefas como a montagem e a arrumação do diverso material a utilizar, por ter estabelecido uma rotina que premeia a responsabilidade dos alunos e a vontade de colaborarem, consegui minimizar o tempo dispendido nestes períodos, rentabilizando, assim, o tempo disponível para a exercitação propriamente dita. A estrutura incutida, com cada equipa responsabilizada pela montagem e arrumação do material de uma estação, permitiu que a mesma ocorresse de forma mais rápida e organizada” (Reflexão aula 80 e 81).

Para o controlo da turma foi fundamental atender àquilo que Silva e Neves (2004) referiram, ao mencionarem que **uma prática pedagógica que envolva activamente os alunos e em que os critérios de avaliação sejam explícitos e as interacções professor-alunos sejam de natureza pessoal parece ser propícia a um clima de disciplina.** Esta relação pode ser devida ao facto de, por um lado, os alunos gostarem deste tipo de prática, podendo ficar mais motivados para a aprendizagem e, por outro lado, porque esta prática tem características que facilitam a aquisição da orientação específica de codificação dos alunos para essa prática, condição essencial para que possam ter um desempenho adequado no contexto regulador, ou seja, para que possam ser disciplinados. Neste sentido, com o objectivo de manter os alunos disciplinados e, igualmente, motivados para a aula, **contemplei, em todas as situações em que as tarefas propostas conduziam a tempos de espera significativos, a realização de tarefas complementares.** Efectivamente, conseguindo que os alunos estivessem implicados em situações quer motoras, quer cognitivas, consegui que se mantivessem mais controlados.

“A atribuição de tarefas complementares foi, tal como vem sendo habitual, uma mais-valia, pois para além de permitir que todos os alunos estivessem constantemente em exercitação, conseguindo-se, assim, uma densidade motora elevada, concorreu para que os alunos se mantivessem comportamentalmente controlados” (Reflexão aula 92).

De referir que os alunos indisponíveis para a prática efectuaram, em todas as aulas, o preenchimento de um relatório padronizado para o efeito, tendo, ainda, sido incluídos em tarefas de hetero-avaliação dos desempenhos dos colegas, tarefas essas que, a meu ver, contribuíram para que assumissem uma postura mais consciente.

Segundo Santo (2009), ***“a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da actividade docente.”*** Apesar do tempo dispendido a implementar, a alertar para, a recapitular, não considero que tenha sido em vão. Aí conquistei a tal “autoridade aceite” e foi a parti daqui que vi maximizado o tempo disponível para a prática e o tempo de empenhamento motor.

“Estabelecidas regras e implementadas rotinas que me permitem efectuar uma gestão do tempo de aula mais eficaz, garantindo uma maior rentabilização do tempo disponível para a prática e, consequentemente, do tempo de empenhamento motor, posso agora voltar-me para outro aspecto de extrema relevância, ao qual já venho dedicando alguma atenção, o processo instrucional” (Reflexão aula 19).

4.1.3.3 O Aprimoramento da Instrução – Um dos mais arrojados Desafios

De facto, uma das maiores dificuldades com que me deparei, inicialmente, foi relativa ao processo de instrução. Os alunos estavam já perfeitamente controlados, mas o tal ritmo de aprendizagem lento, a falta de concentração e de atenção para as quais os professores dos anos lectivos

anteriores haviam alertado eram, evidentemente, mais complexos do que havia ponderado.

“Os alunos apresentam diversas dificuldades em perceber aquilo que lhes é pedido, obrigando-me assim a despendar mais tempo do que o previsto com a transmissão de informações. Mesmo recorrendo-se a demonstrações, quer com os próprios alunos da turma, quer minhas, verifica-se que os alunos manifestam um ritmo de compreensão bastante lento, que obriga a um tempo de informação mais longo do que o desejável. Penso, e tendo em consideração os dados recolhidos na reunião de Conselho de turma, que este é um problema geral, no entanto, para o qual a falta de atenção vem contribuindo, também, decisivamente. Neste sentido, ao longo das próximas aulas, serão contemplados exercícios com organizações o mais simplificadas possível, que permitam uma rápida percepção do pretendido, evoluindo em complexidade, conforme a progressão evidenciada pelos alunos” (Reflexão aula 13).

Porém, a situação não era de todo homeótopa. Pelo contrário, seria, mais uma vez, a disparidade a imperar. Se, por um lado, parte dos alunos da turma compreendiam e aplicavam perfeitamente aquilo que pretendia, por outro, um número significativo evidenciava nítidas dificuldades em apreender os pressupostos de execução das tarefas e em transferi-los para a prática posteriormente.

Sentia-me, em parte, culpada pela falta de concentração que os alunos demonstravam e por não serem capazes de realizar o *transfer* das informações fornecidas. Sobre este assunto dialoguei por diversas vezes com o Professor Cooperante que sempre me remeteu para as informações recolhidas em Conselho de Turma, para o conhecimento que possuía de alguns dos alunos, por já ter leccionado esta turma em anos anteriores e principalmente, para a falta de envolvimento e empenho que estes alunos evidenciavam. Nunca deixou que eu esmorecesse! Foram talvez estes diálogos que me incitaram a perceber o que poderia então fazer para melhorar o processo de ensino - aprendizagem a este nível.

Desde o início do ano lectivo procurei adoptar algumas técnicas de instrução que pudessem contribuir para que os momentos de transmissão de informações e a aplicação prática dessas mesmas instruções fossem mais

eficazes. Neste sentido, **a utilização de uma linguagem o mais simples possível, tendo sempre em atenção a terminologia específica da disciplina, a centralização no essencial, decompondo os conteúdos e focando a cada momento apenas uma ou um número restrito de componentes críticas, progredindo posteriormente em complexidade conforme os alunos fossem evoluindo, o recurso a demonstrações, executadas por mim ou utilizando os próprios alunos como agentes de ensino e a apresentação de situações de aprendizagem com organizações metodológicas o mais simplificadas possíveis, foram estratégias que permitiram, de facto, atenuar estas dificuldades.** No entanto, seria o recurso a outras técnicas, mais apelativas, a contribuir de forma mais concreta para o êxito do processo instrucional.

A utilização do quadro para a explicação da matéria e a utilização de recursos didácticos dinâmicos e inovadores, tais como o aparelho multimédia e o computador, para a projecção de vídeos, fotografias e *power - points*, deram um contributo substancial para que os momentos de instrução se caracterizassem pela concentração e a atenção às informações transmitidas, verbal ou imagneticamente.

“Quanto aos momentos de instrução, a projecção de vídeos e a exposição da matéria recorrendo ao aparelho multimédia, associadas à demonstração das acções a realizar e à utilização de uma linguagem simples e acessível, focada nos aspectos fulcrais, estiveram na base das técnicas de instrução utilizadas. O recurso a vídeos demonstrou-se um grande aliado na motivação dos alunos, e na sua atenção às informações transmitidas também verbalmente, pelo que deverá ser utilizado, cada vez mais” (Reflexão aula 36 e 37).

Procurando, no entanto, perceber de que forma poderia a falta de atenção e de concentração dos alunos relacionar-se com o seu desempenho escolar e, mais especificamente, com as dificuldades de apreensão da matéria evidenciadas, e, ainda, confesso, do facto de a turma comportar um aluno com Dificuldades de Aprendizagem (DA), identificado com um défice de atenção (factor de assédio do qual não me consegui distanciar) decidi analisar o seu

processamento da informação, ao nível da componente da atenção, elaborando um trabalho de investigação.

A realização deste estudo, se, por um lado, me permitiu perceber efectivamente algumas debilidades na capacidade de concentração de alguns alunos, orientando-me para um auxílio mais direccionado às necessidades de cada um, por outro, possibilitou-me a melhoria do processo de instrução, uma vez que me permitiu pesquisar e inferir estratégias de transmissão de informações mais eficazes.

O tratamento didáctico da matéria a transmitir tornou-me, de facto, mais competente pedagogicamente. Conhecia a matéria de ensino, reunia um conjunto de habilidades relativas às modalidades, no entanto, necessitava de ser capaz de dominar o conteúdo, de forma a torná-lo perceptível e significativo para os alunos. Whipple (2002) partilha a mesma ideia quando diz que **o conhecimento pedagógico de conteúdo não comporta apenas o conhecimento de conteúdo, mas também contém a habilidade de “desfazer” o conhecimento e explicar isso a outra pessoa. Aprender é essencialmente uma questão de dar sentido às coisas (ao conhecimento interiorizado ou à actividade prática), fazendo a ligação entre estas e a vida diária.** Daí a aprendizagem ser vista como uma prática social, em contextos sociais, e que tem lugar em circunstâncias particulares, de tempo e espaço.

As horas passadas a procurar e a elaborar materiais de apoio viriam a ser totalmente recompensadas ao vislumbrar o deleitamento dos meus “meninos”.

Desta forma, considero que apesar de ter sido de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido foi ainda mais valioso para o meu crescimento profissional, levando-me a incrementar competências e a desenvolver habilidades de ensino, pelo que, esta será temática a apresentar mais adiante.

4.1.3.4 Expressivas Transformações

“Entre aquilo que me vejo possibilitada a realizar e aquilo que gostaria de realizar, alguns metros de distância. Planeio conteúdos e eles vão sendo reajustados. Planeio exercícios e vou constatando que eles nem sempre cumprem os propósitos para os quais os propus. E é aqui, fundamentalmente, que tenho encontrado a riqueza deste Estágio que me pretende Profissionalizar. Aqui na confrontação da minha racionalidade teórica, construída ao longo da minha formação inicial, com um contexto real de ensino que me tem conduzido na construção de uma racionalidade prática, vou aprendendo a dosear a minha expectativa e vou construindo uma visão mais concreta daquilo que de mim, e dos outros, posso esperar” (Reflexão 15).

De facto, logo no início da concretização do planeamento, fui-me apercebendo de que a forma como se planeava a aula e se organizavam as tarefas, os alunos, os espaços e materiais e o tempo da aula, acarretava consequências para a própria aula e, ainda, para a consecução dos objectivos estipulados. Neste sentido, a elaboração dos planos de aula surgia como tarefa de fulcral relevância em que um conjunto de informações tinha de ser tratado, para que eu estivesse devidamente preparada para a “batalha” a travar. Nesta linha de orientação, Bento (2003) afirmou que antes de entrar na aula o professor já possui um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. A tomada de decisão do professor na aula, revela-se, fundamental. **As decisões são audácias complexas que se encontram dependentes dos alunos, das condições de ensino, dos acontecimentos actuais e das necessidades locais.** Ora, uma boa preparação da aula minimiza decisões espontâneas e precipitadas na hora. Segundo o mesmo autor *“o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação”*, pelo que esta não pode ser subestimada. Neste sentido, uma planificação artificial do ensino leva a que, frequentemente, as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente e que, não raramente, se revelem decisões pedagógicas falsas, comprometendo a realização dos objectivos do ensino.

A necessidade de ponderar tudo ao mais ínfimo pormenor, levou-me inicialmente a perspectivar o plano como elemento rígido que devia

escrupulosamente cumprir. Cada detalhe da aula era minuciosamente pensado, eventuais problemas eram previstos e até possíveis soluções antecipadas. Recordo que cada um dos meus primeiros planos de aula me levou a estar sentada, em frente ao computador, e com a mesa de trabalho repleta de dossiers e livros, um dia inteiro. INTEIRO! Porém, rapidamente percebi o quão desajustada se tornava essa possibilidade. **Comecei, progressivamente, a encarar o plano de aula como um guião, devidamente ponderado, sim, mas flexível.** Com o decorrer do tempo fui desenvolvendo confiança e autonomia e o receio de errar, próprio da minha inexperiência, foi ficando para trás. **Paulatinamente fui melhorando a capacidade de antecipar e responder em tempo real e foi esta habilidade que me permitiu libertar da tensão com que encarava cada aula.**

“O meu planeamento está, de facto, a ocorrer a um nível bem mais consonante com as necessidades. O plano de aula já não é o local onde desesperadamente coloco todas as informações indispensáveis para que o erro não apareça. Não! Começo a libertar-me da tensão e a entregar-me à circunstância. Começo a viver a aula e a usufruir do prazer de estar perante um conjunto de pessoas que acreditam em mim e que querem realmente que os ensine. E o meu labor começa, então, a ser recompensado e muito, muito mais aprazido” (Reflexão aula 22).

Efectivamente, o final das minhas primeiras aulas caracterizou-se essencialmente pelo esgotamento que sentia, mental e fisicamente, principalmente, ao nível vocal. A compressão era tal que necessitava de alguns significativos minutinhos para me voltar a sentir na posse de todas as minhas faculdades. No entanto, **o relacionamento com os alunos, a dita troca de influências, veio trazer-me o à-vontade, veio despir-me de preceitos e pôr-me a descoberto, tal como sou.** Com o tempo, passei a ser progressivamente capaz de interagir com os alunos e, remetendo para segunda instância o plano de aula, sem, no entanto, esquecer a sua preponderância, comecei a ser capaz de me adaptar às circunstâncias com as quais me ia deparando. Os reajustamentos surgiam em função da detecção de uma falha ou de uma solução que, tendo em conta a situação, se pudesse evidenciar mais benéfica.

“(...) fui forçada a empreender algumas alterações ao planeado. Aliás, não posso proferir que houve obrigação! Optei por proceder a algumas alterações ao planeado porque senti que os meus alunos não conseguiriam concretizar o estipulado. Este exercício iria, com certeza, despoletar frustração e esse não é, de todo, sentimento que eu pretenda que experienciem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, numa fase tão inicial da leccionação dos conteúdos desta UD” (Reflexão aula 17).

A “plasticidade” foi, em verdade, uma das competências de que este Estágio Profissional se mostrou mais consistente impulsor.

“Estas situações, que exigem uma rápida adaptação e capacidade de resolução de problemas, são aquelas que, sem dúvida, mais contribuem para a construção de uma ‘plasticidade’ que nos permita responder com coerência e prontidão às dificuldades que se vão ostentando” (Reflexão aula 28).

Houve, ao longo de todo o ano, um desenvolvimento da capacidade de planejar em função de situações mais reais. **A vontade inicial de querer ensinar tudo em cada aula foi dando lugar à consciência de que a evolução teria de ser contínua e mais do que isso, de que os alunos tinham de se sentir envolvidos e implicados em todo o processo.** Seria o processo reflexivo, que fui encarando com todo o empreendimento e desenvoltura, a revelar-se o garante de um maior comprometimento.

4.1.4 Avaliar – Uma desmedida Irresolução

Segundo Bento (2003), conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor. A análise e avaliação ligam-se, em estreita retroacção, à planificação e realização, pelo que nenhuma destas três actividades é dispensável. Encarada como tarefa central do professor que não poderia evitar, confesso que de todas, a avaliação foi a maior das minhas dificuldades. Apesar de a ter encarado desde o início do ano lectivo, com a realização das avaliações diagnósticas, como um meio para me situar face aos conhecimentos dos meus alunos e, assim, poder ajustar todo o processo às suas capacidades,

rapidamente percebi que ela não seria, apenas, pedra basilar para que se mediasse a congruência dos objectivos estipulados com os resultados obtidos. Teria, também, de desempenhar um papel de classificação dos alunos, um papel de quantificação. No final de uma das minhas primeiras avaliações diagnósticas recordo-me de ter reflectido sobre o assunto, facto que fica bem explícito no parágrafo que a seguir apresento:

“Quanto ao processo de avaliação, este é sempre consternante. Classificar quantitativamente os alunos, atribuindo-lhes níveis, mesmo que seja em situação de avaliação diagnóstica, acaba por ser bastante complicado, principalmente por que há sempre muito e muitos para observar” (Reflexão aula 14 e 15).

Efectivamente, conseguir observar tudo, a prestação de cada um dos alunos, inferir o que eram capazes de realizar não se denotava tarefa fácil e rapidamente, fui remetida para a complexidade de um processo que na avaliação diagnóstica apenas se iniciava. Estaria eu preparada para tarefa tão exigente? Seria eu capaz de me distanciar suficientemente não carregando de subjectividade a atribuição de níveis?

Com a realização das avaliações diagnósticas pude completar o módulo 6 do Modelo de Estrutura de Conhecimento. **Já não eram apenas as demandas de um Programa ou os critérios de um Departamento, eram sim as necessidades dos alunos a reger.** Desta forma, a determinação dos momentos, dos processos, dos critérios, dos objectivos e dos instrumentos de avaliação foram, progressivamente, dotando cada uma das diferentes modalidades de avaliação de sentido e de intencionalidade e mostraram-me que este seria o elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, a inexperiência, a incapacidade de realizar conjuntamente duas tarefas sem negligenciar nenhuma delas, a dificuldade de gerir a turma e simultaneamente inferir os seus desempenhos, traria alguma frustração inicial.

As longas conversas com o Professor Cooperante, em Núcleo de Estágio, acerca deste assunto, a observação de aulas de professores experientes e da própria colega de percurso e ainda, o reviver das minhas aulas, na perspectiva de quem as observava, foram importantes alicerces para

que eu fosse progressivamente melhorando a minha actuação e fosse sendo capaz de recorrer a metodologias de recolha de informações mais eficazes. Sem dúvida que agradeço o meu crescimento, a este nível, ao Professor Cooperante, por ter-me sempre incitado a procurar retirar das minhas observações a cada aula (avaliação contínua) e das avaliações mais formais, o máximo de subjectividade estabelecendo critérios o mais rigorosos e específicos possível.

A avaliação formativa foi, de todas as modalidades de avaliação, aquela que me permitiu dar mais “asas” à minha criatividade. **A preparação de documentos de apoio para os alunos – Fichas de Apoio Formativas, relativamente a cada um dos conteúdos programáticos leccionados, a elaboração de documentos de apoio para as aulas, recursos didácticos para a explicação da matéria, a utilização do quadro para a esquematização de conceitos** (que era sem dúvida das que eu mais apreciava!) **e ainda, a emissão de feedbacks que permitissem aos próprios alunos situarem-se face aos seus desempenhos, foram importantes meios para que cada uma das diversas modalidades de avaliação fosse determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.**

O registo da avaliação contínua após cada aula foi uma das estratégias que adoptei que, a par com a avaliação das atitudes, me permitiu ir preparando, ao longo do percurso, para os momentos realmente mais complexos – as avaliações sumativas.

A capacidade de controlar toda a turma e ao mesmo tempo realizar uma tarefa particular, um pouco mais exigente, foi sendo progressivamente desenvolvida. Recordo, com certa satisfação, a minha última avaliação sumativa, da modalidade de Futebol que teve que decorrer simultaneamente com a realização do teste da milha da Bateria de Testes Fitnessgram. Enquanto parte dos alunos realizava uma tarefa, os restantes realizavam a outra. A necessidade de inferir os desempenhos de quem se encontrava a realizar a avaliação sumativa de Futebol e, ainda, a necessidade de controlar o número de voltas realizado por cada um dos alunos e transmitir-lhes essas informações (e outras ainda que os motivassem e não os

deixassem quebrar o rendimento) foi tarefa demasiado exigente, previ. No entanto, no final da aula recordo-me do quão satisfeita me encontrava:

“(...) a minha intervenção e as funções que tive de desempenhar não estiveram facilitadas. É com satisfação que constato que sou hoje uma professora mais capaz de prestar atenção ao que me rodeia, de interagir com diversas situações em simultâneo, conseguindo manter a ordem e a orientação dos alunos para as tarefas e, simultaneamente, inferir e registar os seus desempenhos. Mais uma grande vitória” (Reflexão aula 95).

De uma visão inicial de mera classificação consegui ir percebendo que a avaliação se pretende um processo de regulação e de controlo. Embora efectivamente no final sejamos obrigados à atribuição de um nível – à quantificação dos desempenhos, o que realmente interessa é a informação que daí podemos recolher acerca do processo realizado e que concomitantemente poderemos utilizar para a melhoria das práticas de ensino que desenvolvemos, para a reestruturação de critérios ou até mesmo, para a adequação dos objectivos.

A realização de testes teóricos em cada um dos Períodos e o enriquecimento desta componente relativa aos saberes com um Trabalho no âmbito da Temática dos Jogos Tradicionais em contexto de aula de Educação Física foram também importantes elementos para uma avaliação mais comedida nesta nossa disciplina que muitas vezes é encarada apenas na sua componente mais prática. A contemplação dos saberes teóricos aplicados em contexto de aula foi mais um dos elementos que auxiliou e elucidou a atribuição final de níveis.

Considero relevante referenciar uma estratégia que adoptei na avaliação de alguns conteúdos programáticos, nomeadamente no lançamento do peso e na Ginástica de solo, Acrobática e de Aparelhos. **Com o envolvimento dos alunos na avaliação, estabelecendo a realização da hetero-avaliação dos colegas, confrontei-os com a necessidade de desenvolverem a imparcialidade, o espírito crítico e mais ainda, de se responsabilizarem pelas suas opções.** De facto, nestas idades os alunos atribuem acentuada relevância às opiniões dos seus pares e, portanto, com esta estratégia mais do

que conseguir banir tempos de espera, procurei levar os alunos a empenharem-se mais naquilo que realizavam. Acareados com a dificuldade de realizarem uma tarefa que, por vezes, julgam simples e sem tabus, foi com algum contentamento que constatei a sua implicação na mesma e a impetuosidade de perceber exactamente como o processo decorre.

“Este tipo de metodologia permite, mais facilmente, manter toda a turma controlada e contribui para que os alunos desenvolvam o espírito crítico e a imparcialidade, pelo que se constitui uma óptima estratégia para a avaliação destas modalidades que exigem algum silêncio e concentração e às quais estão, normalmente, associados tempos de espera um pouco mais longos do que seria desejável. À semelhança de outras situações similares, em que recorri à mesma estratégia, os alunos responderam positivamente, manifestando muito interesse e implicação no processo e, ainda, comportamentos muito congruentes com a situação” (Reflexão aula 83 e 84).

Quanto ao processo de atribuição de níveis propriamente dito, não poderia antes de mais referir que considero que a escala de classificação do Ensino Básico deixa muito pouca margem para a distinção dos alunos, sendo mesmo injusta e limitadora. O facto de só existirem cinco níveis possíveis, levou-me em algumas alturas a experienciar uma certa decepção por ter de atribuir a alunos com diferentes domínios dos critérios de avaliação estipulados um mesmo nível final, quando os seus rendimentos eram merecedores de distinção classificativa. Estas injustiças cometidas não intencionalmente levaram-me, no final de cada avaliação sumativa, a reflectir profundamente acerca dos procedimentos e das opções. Alívio de consciência? Talvez!

A atribuição de níveis insuficientes foi outra das minhas titubeações. Por certo que os alunos não estão habituados a que na disciplina de Educação Física lhes sejam atribuídos níveis inferiores a três. Nem eles nem os restantes colegas de profissão. Pude constatar-lo nas Reuniões de Conselho de Turma Intercalares e até mesmo nas Reuniões de Conselho de Turma de avaliações finais de Período, onde tive o privilégio de partilhar com os restantes docentes as informações relativas aos desempenhos dos alunos nos diversos domínios. De facto, a nossa disciplina não é encarada de igual modo, somos

vistos, ainda, como a tal disciplina que cuida do corpo, mas muito pouco do espírito. No entanto, procurei sempre, apoiada pelo meu Professor Cooperante, alterar esta situação.

As minhas intervenções foram sempre no sentido de dignificar o trabalho que cada um de nós (ou pelo menos alguns de nós) desenvolvemos no sentido de contribuir para a formação global do indivíduo e que por nos permitir uma interacção mais profunda com os alunos, no corpo e no seu cognitivo, se assume de fulcral relevância para uma maior consciencialização do que são, para um maior conhecimento deles próprios. Interessante constatar que os alunos caracterizados por muitos professores como rebeldes e indisciplinados eram nas minhas aulas os mais cooperantes e empenhados. Interessante perceber que a falta de interacção de alguns alunos com determinados professores se contrapunha ao dinamismo e ao espírito de equipa que reinava nas minhas aulas.

Foi, no entanto, a atribuição destes níveis insuficientes que trouxe para as nossas aulas mais empenho, mais implicação, mais motivação. “Espicaçar”? Em certa medida. **Aprendi que para ter é necessário conquistar e não poderia deixar de passar esta importante mensagem aos meus alunos. Incitei-os a mostrarem-me que eram merecedores, que eram capazes, que valorizavam a disciplina e, na verdade, conseguiram surpreender-me.**

4.1.5 A observação de aulas - Fonte de Aprendizagem e de Progressão

O confronto com o contexto real de ensino não teria, provavelmente, adquirido tanto relevo sem as observações constantes do Professor Cooperante e da colega de Núcleo de Estágio, Inês. As suas simples presenças nas minhas aulas levaram-me inicialmente a um certo desconforto que se traduzia numa sistemática imagética das opiniões que poderiam estar a formar daquilo que eu realizava. Era certo que era eu a professora e que os alunos me respeitavam e assumiam como tal, no entanto, havia ali alguém a

avaliar-me. Eu não deixava, portanto, de ser aluna, encontrava-me em plena vivência do “estatuto aluno – professor”.

“Confesso que para esta aula carregava comigo uma certa ansiedade e nervosismo. Para além de ser a primeira vez em que efectivamente leccionaria esta modalidade, dando início à transmissão dos conteúdos básicos, esta seria ainda, a minha primeira aula observada. No entanto, e como característica que já me vem acompanhando, logo que assentei pé no pavilhão a calma e a serenidade interior foram-se instalando, permitindo-me a recuperação do correcto raciocínio” (Reflexão aula 7).

Pese embora este sentimento incómodo inicial, rapidamente percebi que mais do que efectuar juízos de valor acerca do que eu e a turma realizávamos, **aqueles dois elementos, seriam o suporte para que eu revisasse as minhas acções, para que reflectisse e, efectivamente, evoluísse para níveis de desempenho superiores.**

“(...) começo a ‘sacudir dos ombros’ o ‘peso’ de estar constantemente a ser observada, avaliada, seguida, para me entregar a cada gesto, a cada situação. Deixo agora que as coisas simplesmente aconteçam. Um sorriso, um abraço, um simples encosto poderá ser suficiente para trazer a harmonia para a aula, essa e a intenção de conhecer e evoluir. E quem estiver a observar há-de compreender que, o mais importante no ensino, poderão ser estes pequenos gestos porque eles trazem o alento de ensinar e a vontade de aprender para as nossas aulas” (Reflexão aula 13).

Fui encarando com naturalidade as observações e os debates que efectuávamos no final de cada aula, em Núcleo de Estágio. Que momentos de tensão, de deleitamento, de aprendizagem, de crescimento. Que evolução ocorreu nas nossas conversas, nas nossas discussões, nas nossas reflexões. Que evolução a nossa, Núcleo!

Não me recordo de um único diálogo em que tenham sido proferidas pelo Professor Cooperante afirmações como “devias ter feito assim”, “esta metodologia teria sido mais apropriada” ou outras do género. “Tenho a sugerir-vos”, “acho que deviam ponderar” e “o importante é saberem justificar as vossas opções” foram, efectivamente as palavras de ordem. Como poderia não me sentir à-vontade quando me era dado espaço para errar, e igualmente, para

repensar os meus erros? Saber justificar era, efectivamente, o mais importante. Contudo, só justifica quem é capaz de reflectir sobre o que realizou e sobre o que esteve na base do realizado. Só quem analisa, pondera, reflecte, consegue responder pelos seus actos e opções.

A observação de praticamente todas as aulas da Inês e de um número significativo de outros professores mais experientes do Grupo Disciplinar foram importantíssimas para a minha evolução. **O confronto com diferentes metodologias e estratégias de intervenção e o discernimento acerca da sua adequabilidade e eficácia foram impulsionadores importantes para que eu repensasse as práticas de ensino que desenvolvia e para que percepcionasse eventuais comportamentos similares que pudessem ocorrer na minha aula, sem que eu visualizasse.** De facto, alertou-me para a necessidade de uma vigília constante, para aspectos como a ocorrência de comportamentos inapropriados quando estamos de costas ou quando estamos a instruir outro grupo de trabalho. Deu-me a possibilidade de me rever, de certo modo, em alguns momentos e de encarar com maior preponderância a necessidade de reajustar e, concomitantemente, progredir.

4.1.6 ALUNOS - A Bússola que nunca deixou que eu perdesse o “Norte”

Como já referido precedentemente, foi considerando sempre que os alunos são “quem mais ordena” no ensino que parti para a definição de objectivos um pouco mais específicos do que os englobados no Plano Anual e no Modelo de Estrutura de Conhecimentos. O nível de desempenho das habilidades motoras, conjuntamente com os conhecimentos evidenciados pelos alunos nas avaliações diagnósticas, foram importantes requisitos para a definição dos conteúdos a leccionar dentro de cada uma das Unidades Didácticas.

Se me questionarem quanto à consumação dos objectivos estipulados pelo Programa Nacional, para o 9º ano de escolaridade, terei de admitir que não ocorreu, totalmente. No entanto, não teria sido imprudente negligenciar as

fragilidades da turma, exigindo-lhes que operacionalizassem conceitos de maior dificuldade sem que dominassem os mais basilares? Deixei que fossem as suas necessidades a imperar.

Todos os reajustamentos e todas as adaptações se detiveram nas reflexões que efectuei aula após aula e nas quais procurei discorrer acerca da consecução dos objectivos estipulados, procurando novas estratégias e novas progressões didácticas que se revelassem mais eficazes e mais produtivas, quando o caminho se apresentava mais sinuoso do que havia previsto.

O desenvolvimento de competências de observação e de decisão em função dos desempenhos evidenciados pelos alunos nas diversas tarefas propostas afigurou-se um dos maiores enriquecimentos que o Estágio me proporcionou. A confrontação constante daquilo que pretendia que os alunos aprendessem e aquilo que eles efectivamente aprendiam, conduziu-me por inúmeras vezes a reestruturar os objectivos e a redefini-los e, a este nível, considero ter sido capaz de balizar estrategicamente e em conformidade com aquilo que se pretendia, tendo em conta a especificidade da turma.

Das ilações retiradas de cada uma das avaliações diagnósticas realizadas, saliento a definição de diferentes mecanismos de diferenciação pedagógica como aspecto central. As disparidades de desempenhos levaram-me a equacionar a divisão dos alunos por distintas etapas de aprendizagem que abarcassem, também, objectivos dissemelhantes. Cada um dos alunos da turma revelou-se uma peça de um complexo puzzle, que a todo o momento me vi forçada a procurar encaixar em diferentes posições daquelas que normalmente são estipuladas na imagem do produto final. As características pessoais de cada aluno, as suas motivações, as suas crenças e preconceitos, apresentaram-se, por diversas vezes, como elementos inibidores de uma relação grupal ajustada. **Diferentes atitudes e posturas puseram a descoberto uma inicial falta de cooperação, de espírito de grupo, de entreaajuda e de harmonia intra-turma que me vi, a todo o momento, deliberada a esbater.**

Enfim, uma enorme heterogeneidade que, se por um lado me inquietou em alguns momentos, por outro (e tão maior esse outro), forneceu-me o alento indispensável para prosseguir. A minha grande luta, aquela que nunca perdi de vista e que me impeliu sempre para uma constante laboração, foi a consciência de que cada aluno é uma “pessoa única”, e, portanto, os objectivos comuns traçados para a turma, teriam de ser reajustados às suas características particulares.

4.1.6.1 Diversidade dos Alunos Vs Diferenciação Pedagógica

Este foi, deveras, um grande dilema, que me suscitou ao longo do ano, profundas reflexões. Embora desde o início da leccionação tivesse procurado contemplar a heterogeneidade da turma, recorrendo a mecanismos de diferenciação pedagógica, dividindo os alunos, após a realização das avaliações diagnósticas de cada UD, por níveis de aprendizagem, tendo em conta o domínio das habilidades motoras, no contacto com as modalidades colectivas confrontei-me com a possibilidade de a interacção de níveis poder revelar-se mais benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

Houve, de facto, uma constante variação nos mecanismos adoptados, procurando-se a cada aula estabelecer diferentes objectivos, em consonância com a evolução dos alunos, que ora visassem a separação, ora visassem a interacção de níveis. Deste modo, permito-me remeter para este relatório algumas das reflexões que fui operando sobre esta temática:

“Para que se possam propiciar aos alunos práticas de ensino significativas, que lhes permitam evoluir dentro das suas capacidades e alargar o seu repertório motor, é necessário que se atenda ao domínio das habilidades motoras que possuem. Verificamos que o Futebol despoleta sentimentos muito opostos dentro da turma, não sendo, portanto, generalizado o entusiasmo para com a modalidade. Se parte dos alunos, na maioria os do sexo masculino, evidenciam aptidão e muito interesse, certo é que tantos outros, maioritariamente as meninas, revelam pouca motivação aliada a uma fraca disponibilidade motora. Embora venha procurando atenuar, tanto quanto possível, este facto, promovendo actividades em que os alunos interajam entre si, independentemente do sexo, no sentido dos mais hábeis auxiliarem aqueles que possuem maiores dificuldades é, ainda, muito evidente aquilo que Gomes et al., (2002)

delataram ao afirmar que a Educação Física tende a favorecer a reprodução e consolidação de estereótipos de género, quando opta por currículos muito centrados nos jogos desportivos, conotados com o masculino, deixando de fora outras práticas valorizadas socialmente, do agrado de muitas meninas e, também, de meninos. No entanto, a diferença existe e, portanto, deve ser considerada. A falsa neutralidade da EF quanto ao género, lidando com os alunos e as alunas da mesma forma, na errónea suposição de que assim se atinge a justiça e a igualdade de oportunidades, tem inquinado a educação. Apenas reconhecendo o princípio da alteridade e da equidade, se contemplam as diferenças e se assegura a justeza nos processos educativos” (Reflexão aula 90 e 91).

No entanto, esta forma de contemplar a diversidade da turma, nem sempre se mostrou a mais correcta, e, nesse sentido, nem sempre considerei, que a justiça e a Equidade fossem mais contempladas num trabalho dissociado por níveis de aprendizagem, facto que me levou, ao longo do ano, como se poderá constatar pelas aulas em que as reflexões que a seguir apresento ocorreram, a considerar a interacção de níveis mais benéfica:

“Nesta aula, e por ser a primeira de introdução de conteúdos da modalidade de voleibol, optei por colocar alunos de diferentes etapas de aprendizagem a trabalhar em conjunto, no sentido de os que se encontram num nível mais avançado auxiliarem os que possuem maiores dificuldades. Penso que esta forma de trabalho se revelou bastante produtiva, uma vez que os alunos se mostravam empenhados em auxiliar os colegas, ressaltando-se o desenvolvimento dos conceitos psico-sociais, tais como a cooperação, entreajuda e respeito para com os colegas. Por inúmeras vezes observei alunos mais avançados a corrigir os desempenhos dos colegas, informando-os da forma correcta de execução, aspecto que me agradou bastante” (Reflexão aula 16).

“O facto de se ter criado, também, uma estrutura metodológica rotativa, que implicava que alunos com diferentes domínios das habilidades motoras se fossem disputando foi, aspecto fortemente influenciador de uma maior motivação e, conseqüentemente, de um notório envolvimento na aula e de uma densidade motora elevada” (Reflexão aula 79).

“(…) a interacção entre alunos com diferentes domínios das habilidades motoras, tem contribuído para que os mais hábeis auxiliem aqueles que evidenciam maiores dificuldades, promovendo-se desta forma, uma maior interacção entre todos, e uma maior consciencialização para o trabalho em equipa” (Reflexão aula 82).

4.1.7 O Divertimento como Coadjuvante de um Processo de Inter-relacionamento em que Todos podemos e devemos estar dispostos a Aprender

O controlo dos alunos, a rentabilização do tempo de aula e a melhoria do processo instrucional foram conseguidos paralelamente com o desenvolvimento de um sentimento que considere fundamental ao longo de todo o ano lectivo, o sentimento de pertença.

A minha vontade de cativar os alunos para as aulas “teletransportou-me” para a minha adolescência e fez-me recordar aqueles “bons” professores que me tinham incutido o gosto pela disciplina de Educação Física. Seria a minha consciência a segredar-me ao ouvido, quase como que num sussurro, aquele sentimento que eu via em gestos, mas não conseguia traduzir em palavras: DIVERTIMENTO! Aqui encontrei o diamante do planeamento e a “pedra rubra” da sua realização. O encantamento dos alunos ocorreu, efectivamente, pelas tarefas propostas, pelas estruturas organizativas utilizadas, pela minha participação nas situações práticas, pelo apelo a sentimentos genuínos, pela multidisciplinaridade das situações de aprendizagem, enfim, por variadíssimas razões sobre as quais me proponho agora discorrer.

Desde o início da leccionação a realização de tarefas que despoletassem o interesse e o entusiasmo dos alunos foi uma constante. Procurei que sentissem que os seus gostos e preferências eram considerados e que se envolvessem na partilha de objectivos comuns. O desenvolvimento multidisciplinar foi também considerado, aproveitando-se a riqueza das outras matérias de ensino para acrescer de significado as práticas que conduzia.

“(...) assim, se conseguiu que os alunos paralelamente ao desenvolvimento da resistência aeróbia desenvolvessem um trabalho cognitivo, aprimorando os seus conhecimentos matemáticos. De facto, o jogo dos números engrandeceu, em conhecimento e interacção, a nossa aula” (Reflexão aula 8 e 9).

O recurso a materiais diversificados e apelativos foi outra das grandes apostas. Recordo, com certo regozijo os momentos que antecederam o início da aula. A preocupação exagerada com as questões da montagem do material,

reflectidas numa preparação atempadíssima do mesmo, foi dando lugar, com o decorrer do tempo, à tranquilidade. Poderei passar a errónea mensagem de que foi um certo desleixo que se instalou, mas tal não corresponderá à realidade. Foi a confiança que foi substituindo o receio, a inexperiência que até então mal me deixava folgar.

A montagem de todo o material implicava, de facto, um certo tempo. Recordo, ainda, comentários menos abonatórios de alguns professores (por certo muito pouco interessados no encantamento dos seus alunos!) ao vislumbrarem a disposição do material: *“Vocês dão-se a tamanha trabalhadeira, não sei para quê!”* De facto, não saberia. No entanto, eu, sim, era perfeita conhecedora do intuito de cada um daqueles objectos e os meus alunos também. O recurso a circuitos e o trabalho por estações, foram estruturas metodológicas que, quando utilizadas, se traduziram num maior empenho dos alunos que se viam, assim, possibilitados de realizar diferentes actividades a cada momento. Era a variedade a ser contemplada.

“Os alunos demonstraram-se bastante empenhados, tendo para isso contribuído o dinamismo incutido pela própria organização metodológica dos exercícios (trabalho em circuito e por estações), a utilização de material diferente e apelativo e ainda, as situações de aprendizagem apresentadas, bastante cativantes e com um carácter de auto-superação muito presente” (Reflexão aula 25).

A minha participação nas tarefas também contribuiu para o maior envolvimento dos alunos. Sempre que interagia com eles, numa dimensão mais prática, efectivamente jogando, sentia-os mais implicados, mais comprometidos com os pressupostos e mais voltados para os objectivos. Este aspecto assumiu ainda maior relevo junto dos alunos menos hábeis.

“(...) este aspecto denota-se, principalmente, junto dos alunos menos hábeis, pois o facto de eu realizar os elementos que lhes solicito, focando exactamente aquilo que pretendo, a forma de realização e provando que é algo perfeitamente possível de realizar, faz com que percebam que nada de transcendente lhes é pedido” (Reflexão aula 80 e 81).

Neste sentido, a minha interacção junto deles foi sempre no sentido de os levar a experienciar o êxito, incitando-os a acreditar que seriam capazes. Junto dos mais hábeis o objectivo era um pouco mais audaz, pretendia levá-los a superarem-se, a procurarem realizar ainda melhor, criando-lhes dificuldades acrescidas que os impelisses a encontrar novas respostas, novas soluções. A provocação e a própria competição também necessitavam de ser contempladas. **Efectivamente, contemplar a competição nas nossas aulas foi uma mais-valia para que os alunos se sentissem mais motivados para a prática e eu para a leccionação.**

“O facto de o exercício possuir, paralelamente ao desenvolvimento da técnica de partida, uma outra finalidade, cativou os alunos, despertando-lhes o espírito competitivo. Mais uma vez se denotou, que exercícios com estruturas onde se apela ao trabalho de grupo competitivo, com uma intencionalidade concomitante ao desenvolvimento das habilidades motoras, lhes despertam uma maior participação e envolvimento” (Reflexão aula 10).

A realização de Torneios Intra-Turmas e a entrega de Diplomas no final das competições foram aspectos aos quais os alunos atribuíram relevante significado.

“A elaboração e entrega de diplomas para as actividades do Plano Anual desenvolvidas em contexto de sala de aula, nomeadamente todas as actividades Intra-turma, têm-se revelado uma mais-valia na motivação dos alunos. Assim, a entrega dos diplomas do Mega Lançamento Intra-Turmas, efectuada no final desta aula, principalmente pela ênfase que lhe foi colocada, deixou os alunos entusiasmados facto que, também a mim, me encoraja e arrebatava” (Reflexão aula 38).

Segundo Neves e Boruchovitch (2007), **a motivação é um elemento fundamental para o desenvolvimento global do ser humano. Planear de forma a motivar os alunos permite ao professor atingir, mais facilmente, com os objectivos da aula, porquanto consegue manter os alunos entusiasmados, participativos e empenhados.** Neste sentido, procurando que cada aula constituísse, para cada um dos alunos, um novo desafio, decidi aliar o maior envolvimento que a turma vinha evidenciando ao desenvolvimento de um tema que se encontrava um pouco esquecido na Escola onde

desenvolvi o Estágio Profissional. Propus aos alunos a realização de uma tarefa que, contando também como elemento de avaliação, teve como objectivo primordial, contemplá-los no processo de ensino-aprendizagem de uma forma um pouco mais exigente daquela a que estavam habituados.

Tendo em conta a opulência que os Jogos Tradicionais contemplam, nomeadamente no desenvolvimento de vários conceitos psico-sociais, como a persistência, a auto-superação, a entreajuda, a cooperação, o espírito de grupo e até mesmo o espírito competitivo, considere que a sua abordagem, nas nossas aulas, poderia enriquecer o processo de ensino-aprendizagem que vínhamos desenvolvendo.

Efectivamente, com a elaboração de um trabalho escrito e a posterior apresentação à turma, realizando um dos jogos abordados no exercício preparatório de esforço, vivenciaram-se momentos de pura diversão e de comunhão entre todos. Não posso deixar de referir que senti, honestamente, algum prazer ao ver os alunos experimentarem algumas dificuldades no controlo dos colegas e na instrução. Levou-os a contactarem com algumas das dificuldades que eles próprios me tinham colocado. Porém, desta estratégia utilizada ressalvo, essencialmente, a “lufada de ar fresco” que trouxe para as nossas aulas e a maior empatia entre cada um, que ficou bem evidente na minha reflexão da aula 70:

“(...) os alunos responderam ao apelo com um notável envolvimento nos jogos propostos, incutindo à aula um dinamismo espantoso. Assistir à sua motivação e participar, juntamente com eles, no desenvolvimento das actividades, foi sem dúvida, um momento muito gratificante que, para além de os ter aproximado ainda mais de mim, contribui para que eles próprios estreitassem, entre si, laços mais consistentes” (Reflexão aula 86 e 87).

Nesta perspectiva, ainda considero que um dos aspectos que mais me deliciou no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido foi o acompanhamento de alguns alunos, inicialmente menos hábeis fisicamente. As suas limitações ao nível da aptidão motora não lhes permitiam experimentar o êxito com a mesma frequência que ocorria com alunos alguns que, apesar de menos empenhados, eram mais capazes. Vi-me sempre impelida a contrariar

esta tendência criando regras e imposições que ajudassem a atenuar as suas fragilidades e os pudessem conduzir a algum prazer decorrente da exercitação.

É com um tremendo orgulho que refiro que, para mim, pouco terá ocorrido de mais gratificante do que a atribuição no final do 3º Período de um nível quatro a uma menina tímida e frágil que iniciou o ano lectivo num patamar pouco satisfatório. O seu empenho, a sua motivação para as aulas, que gradualmente consegui despoletar, fomentaram todo o meu investimento a este nível. Permito-me recordar algumas passagens, que registei, nas reflexões das minhas aulas 70 e 88, respectivamente:

“Não deixa de ser importante referir que se é com pesar que vejo alguns alunos negligenciar o seu processo de formação, é com contentamento que verifico que existe ainda, quem apesar da falta de aptidão, procura incessantemente aplicar os conceitos transmitidos, envolvendo-se na aula de forma participativa e empenhada, ‘lutando’ pela melhoria das suas habilidades motoras. A aluna X é, sem dúvida, um bom exemplo. Tem dificuldades, sabe das suas limitações, mas não se queda face a elas. Tem procurado progredir e não se inibe de perguntar, embora muito timidamente, quando tem dúvidas. Esta é a atitude de quem quer, realmente, aprender.”; “A par com a maior implicação nas actividades, é evidente a evolução que os alunos apresentam de aula para aula. Registo com agrado o facto de me comunicarem que treinam em casa para colmatar as suas dificuldades, pois têm consciência que o número de aulas é demasiado reduzido e por isso exige um trabalho extra. Este tipo de atitudes espelha a importância que os alunos atribuem à disciplina e a vontade que têm de conseguir boas notas, procurando superar-se nas modalidades em que têm maiores dificuldades e menor apetência” (Reflexão aula 50).

Contemplando a todo o instante a necessidade de manter os alunos entusiasmados e envolvidos, estipulei que a última aula de cada período seria direccionada para a realização de uma actividade que sendo do seu agrado, os pudessem aproximar entre si, e de mim, também. Com as aulas livres realizadas, pude, realmente, envolver-me mais com cada um dos meus alunos, pude perceber quais as suas necessidades, as preferências e consegui que estes momentos fossem, verdadeiramente, de deleitamento e de confraternização.

Foi num confronto sistemático entre os seus desempenhos e os seus índices motivacionais que procurei “ganhá-los” não só para a aula, mas também, (e muitos acharão um exagero) para a vida.

4.1.8 A Luta por um Objectivo Comum: Uma Cultura de Equipa!

Perspectivar a eficácia das nossas acções implica perceber que os alunos são realmente o elemento central de todo o processo de ensino-aprendizagem. Como poderemos nós professores, desenvolver práticas de ensino significativas se não os conhecermos, se não tivermos em consideração as suas “auto-biografias”, se não considerarmos a sua singularidade? Esta retórica justifica-se pela falta de comunhão inicial encontrada a um objectivo que eu, particularmente, pretendia comum, a coesão.

Diagnosticadas rivalidades, “mesquinhezes” e avidezes, percebi que mais importante do que o tratamento da matéria de ensino que iria leccionar, relativamente às habilidades motoras, se revelava aquilo que muitos designam por conceitos psico-sociais. Esses, vi, assumirem especial destaque em cada uma das aulas que leccionei.

A tentativa de união da turma instituiu-se na construção de um projecto comum, onde mais importante do que trabalhar com os alunos por níveis de aprendizagem, para que estes pudessem desenvolver apropriadamente as suas habilidades, se assumiu a entreajuda como aspecto central. Com isto não quero dizer que não considero importante a estruturação de níveis e o estabelecimento de objectivos díspares, dentro de uma mesma turma. Não! Como já referi anteriormente, considero que esta é uma das formas de trazermos para dentro da “sala de aula” a equidade. No entanto, há que balizar, a cada momento, quais os objectivos primordiais. E foi isso que ao longo do ano tentei, umas vezes melhor, outras vezes pior, perceber, sempre com o cuidado de não prejudicar uns com o intuito de promover o êxito de outros.

Apelei à cooperação, induzi os alunos mais capazes a auxiliar e motivar alunos com mais dificuldades, considerando sempre, que aí encontraria a chave do cofre que despoletaria a aliança entre eles. Contudo, as estratégias

utilizadas não se ficaram apenas pelo recurso a metodologias de ensino em que alunos de domínios das habilidades motoras distintos se envolviam numa intensa relação de colaboração. Isso teria sido, no meu entendimento, demasiado redutor.

Incrustada de uma tenacidade que me obrigava a procurar ser mais efusiva e mais concretizadora a este nível, decidi adoptar algumas estratégias que se relacionaram, essencialmente, com a necessidade de motivar os alunos para a prática e, mais especificamente, de os imbuir de um propósito similar, matriarcado na construção de uma cultura colectiva sustentada num audaz espírito de grupo.

Desta forma, tendo constatado que os conflitos entre a turma começaram a surgir mais numa segunda fase (2º período), pois numa primeira estavam ainda a conhecer-se, uma vez que em anos anteriores estavam inseridos em turmas diferentes, e remetendo-me para as fichas de caracterização individual do aluno, analisadas no início do ano, relativamente às expectativas e interacções para com a Disciplina de Educação Física, em que se denotava notória e consensual a falta de motivação para algumas modalidades, nomeadamente a Ginástica, cuja leccionação seria iniciada no início desse período, decidi implementar na abordagem dessa UD uma organização dos alunos ligeiramente distinta daquela em que, normalmente, sustentava as minhas intencionalidades. Para estimular um maior envolvimento dos alunos a leccionação deste conteúdo programático foi acrescida de uma vertente competitiva, em que o trabalho por equipas teve primazia. Procurei, desta forma, que se estabelecesse um clima de aprendizagem mais desafiante e motivador e que este contribuísse para que os alunos se unissem e, conjuntamente, se superassem. A atribuição de um nível por equipa, no final de cada aula, tendo em conta os desempenhos, as ajudas, as preocupações com a segurança e os comportamentos evidenciados por todo o grupo, assumiram, posteriormente, um peso significativo na avaliação final dos conteúdos programáticos desta UD, facto que contribuiu para que ao longo das aulas os alunos se tivessem comprometido não apenas com a tarefa, mas também, com o tal objectivo comum.

Esta estratégia por ter exigido que alunos que normalmente evitavam relacionar-se, tivessem obrigatoriamente que o fazer, e por tê-los responsabilizado não apenas pelo seu processo de aprendizagem, mas também pelo dos restantes colegas de equipa, trouxe a cordialidade, a consonância, enfim, a verdadeira condição humana para as nossas aulas. A divisão dos alunos por equipas, que lavravam tendo em vista os mesmos fins, foi uma mais-valia para que se elevassem nesta modalidade, e também, nas subsequentes.

“No final da leccionação desta UD é com contentamento que vejo os alunos mais cativos da modalidade, tão ou mais envolvidos do que aquando da abordagem das modalidades para as quais normalmente apresentam maior disponibilidade e predisposição. Ao longo da leccionação foi evidente o crescente envolvimento de cada um e a constante procura da melhoria das habilidades motoras específicas. Pese embora o reduzido número de aulas disponibilizadas para a leccionação deste conteúdo é com agrado que registo a enorme evolução ocorrida ao nível do domínio das habilidades motoras e, mais ainda, ao nível dos conceitos psico-sociais, onde se verifica agora uma maior entreajuda, um maior espírito de equipa, uma maior harmonia entre a turma, e mais especificamente, entre os elementos de cada equipa, que foram criteriosamente agrupados, tendo em conta as suas características. Nesse sentido, considero que a estratégia implementada, com o trabalho por equipas e a atribuição de uma nota por aula, foi muito benéfica, tanto para o controlo dos alunos e sua motivação e envolvimento, como para a busca do nosso tal objectivo comum – A União!” (Reflexão aula 71)

Esta prerrogativa foi evidente na leccionação da UD de Andebol que ocorreu simultaneamente com a abordagem dos conteúdos da UD acima mencionada. Embora os alunos apresentassem níveis de desempenho ligeiramente dispares, optei por terminar todas as aulas com uma situação jogada em que as equipas se constituíssem por alunos de etapas de aprendizagem distintas. O apelo trouxe a resposta audaz, a cooperação, a superação conjunta e auxiliada. Foi majestoso findar a leccionação da modalidade e constatar que os mais hábeis se tinham realmente sentido responsabilizados pelo progresso dos colegas menos capazes.

“Foi com enorme contentamento que vi hoje aqueles meus alunos mais individualistas e presunçosos, aqueles que se julgavam sempre superiores e mais capazes e que, inadvertidamente, se insurgiam e discriminavam os colegas com menor aptidão, a procurar inclui-los agora em cada uma das suas jogadas, a chamá-los para o jogo, a ‘levantá-los sempre que se iam abaixo’. Não poderia haver maior satisfação para mim, vislumbrar, a meio da minha luta, tamanha ‘brecha’ para que realmente consiga abrir a porta do apaziguamento. Belo presente este! Que alento para o que ainda me falta alcançar” (Reflexão aula 73).

A leccionação da Ginástica Acrobática no 3º Período viria fechar com chave de ouro a conquista deste objectivo bem explícito nos excertos das reflexões das 80 e 81 e das aulas 83 e 84 que passo a transcrever:

“Os alunos mostraram-se muito empenhados na aula, e curiosamente, as estações em que se preconizava a exercitação dos elementos acrobáticos foram aquelas em que se mostraram mais envolvidos e empenhados. A turma, que vinha demonstrando um certo alheamento aquando da passagem por estas estações, mostra agora um agrado e uma participação que me deixa orgulhosa do trabalho desenvolvido. A construção de figuras de grupo foi, nesse sentido, uma mais-valia, pois por exigir que todos os alunos da equipa se inter-relacionassem contribuiu para que estivessem mais implicados nas tarefas”; “Conseguir motivar os seus alunos para uma modalidade para a qual estão, naturalmente, desmotivados, conseguindo, inclusivamente, que o façam a um nível tão elevado e com tanta interacção entre si, será, com certeza, das maiores satisfações que um professor poderá almejar.”

Afinal, um sem fim de ensejos que contrariaram todos os meus receios iniciais, que glorificaram cada uma das minhas lutas, que dignificaram todas as batalhas que pelejei por eles, por mim, por nós!

4.2 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

4.2.1 A Integração na Comunidade Escolar

“Partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interacção entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didácticas de planejar, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino e aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”.

Silva (2009)

Consciente de que a actividade do professor não se pode limitar à relação que estabelece com os alunos na sala de aula, mas que deve ser ampliada a toda a comunidade escolar, encarei a minha participação na escola como uma oportunidade de me tornar um elemento activo que procura identificar-se com a instituição em que se encontra e com o projecto educativo da mesma.

Considero que a forma como decorreu a minha Integração na Comunidade Educativa foi fundamental para que eu pudesse concretizar todos os objectivos estipulados no meu PFI relativamente a esta área. Recordo, ainda embevecida, a primeira vez que entrei na E.B. 2, 3 da Areosa. Aquela arquitectura colegial, com espaços embelezados e uma estrutura tão diferente da que vemos na maioria das escolas, deixava antever a relevância que os alunos assumem em todas as acções empreendidas pela instituição. De facto, cada local estava pensado para eles, para que usufríssem, para que se sentissem à-vontade.

O primeiro contacto com os docentes ocorreu de uma forma um pouco abrupta, mas empurrou-nos, Núcleo de Estágio, desde logo, para esse grande desafio, ser um deles e não apenas um intermediário. Chegadas à escola,

fomos imediatamente recrutadas para a primeira Reunião de Departamento de Expressões que se encontrava já a decorrer.

Foi assim, de um jeito um pouco inauspicioso que conhecemos aquele que seria o maior interveniente neste nosso processo de integração, o Professor José Silva. Recordo, ainda vivamente, que a sua preocupação inicial se prendeu, essencialmente, em fazer-nos entender que se nós próprias não nos víssemos como mais um elemento, não seríamos encaradas, pelos outros, como tal. Teria, primeiramente, de partir de nós.

Foi uma luta! Não estava, de facto, habituada a interagir de uma forma tão próxima com docentes. O gabinete de professores tinha sido, até então, divisão intransponível. Necessitava de algum tempo para sentir que não estava a cometer uma transgressão, para me sentir acomodada. Os restantes professores do Grupo Disciplinar de Educação Física, foram, também eles, incansáveis no auxílio para que ultrapassássemos esse inicial inconveniente. No entanto, seriam as assistentes operacionais, D. Teresa e da D. Marília, quem, com maior celeridade, nos colocariam totalmente a par das “informações ocultas” a ter em consideração. Tudo o resto foi um processo de descoberta que, verdadeiramente, me deu muito prazer empreender.

Todo o processo inicial visou levar-nos a compreender, de uma forma bem mais singular do que aquela que os anos de formação nos haviam providenciado, aquilo que realmente se espera de um professor. E o que se esperava de nós era que preparássemos os nossos alunos para o futuro que terão de enfrentar, que não nos limitássemos às nossas aulas, mas que apostássemos também na interacção com os restantes elementos da comunidade escolar. **Foi o que procurámos fazer, investindo tanto quanto nos foi possível em dar continuidade à construção de uma identidade profissional própria que considerasse os objectivos de uma micro - sociedade** – a escola onde desenvolvemos o nosso Estágio Profissional.

Com a participação nas Reuniões Gerais, nas Reuniões de Conselho de Turma, de Departamento e de Grupo Disciplinar consegui, realmente, perceber que as aulas seriam a mais inteligível das minhas tarefas no desempenho da função docente. Outras me exigiriam, realmente, maior desenvoltura.

A timidez inicial inibia-me a pôr a descoberto as minhas opiniões, as minhas percepções, até mesmo as sugestões, mas com o tempo fui sendo capaz de me libertar do “peso” de ser a professora - estagiária e fui, efectivamente, conseguindo “conquistar” o meu espaço. A voz tremeu-me a primeira vez que intervim numa reunião, mas foi aquele momento, em que todos ficaram de olhos postos em mim, que me fez perceber que, ali, eu também tinha lugar e, como responsável pela formação de um conjunto de alunos, tinha obrigação de me exprimir procurando trazer maior compreensão e clareza ao problema de cada um.

A descoberta de cada uma das funções inerentes à profissão docente foi-se revelando à medida que íamos avançando no ano lectivo e, nesse sentido, sentimos necessidade de ir analisando as diversas exigências em função da sua complexidade. Todos os documentos analisados relativos à organização das instituições de ensino, ao estatuto da carreira docente, às funções inerentes ao cargo de Director de Turma, entre tantos outros que examinámos, permitiram-nos ir reflectindo acerca das imposições que se nos colocavam, bem díspares daquelas que tínhamos vivenciado em anos anteriores nas Disciplinas de Didáctica.

4.2.2 O Desempenho das funções de Director de Turma – Exigências e Habilidades

A vontade de querermos alargar o nosso repertório de conhecimento relativamente ao desempenho das funções de Director de Turma levou-nos a estabelecer, no PFI, como meta para esta área, o acompanhamento do desempenho das funções de Director de Turma. Nesse sentido, decidi solicitar à Directora de Turma (DT) da turma com a qual desenvolvi, ao longo deste ano, o processo de ensino-aprendizagem, o acompanhamento das suas funções no desempenho desse cargo, procurando obter um maior entendimento acerca das exigências que se lhe colocavam. A total disponibilidade e amabilidade foram congruentes com a sua prontidão no desempenho das funções que lhe estavam inerentes. Foi com tremenda

vivacidade que me colocou a par do seu papel enquanto responsável por um grupo e, ainda, como responsável pela área não disciplinar – Formação Cívica.

A par com este objectivo colocou-se, também, o conhecimento mais aprofundando das necessidades de cada um dos meus alunos, tendo em vista o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais congruente e apropriado. Neste sentido, a troca de informações com a DT foi crucial para que eu encontrasse justificação para algumas das suas atitudes irreflectidas. Conhecer cada um dos seus processos, as adversidades porque já tinham passado e que, alguns estavam ainda a enfrentar, sensibilizou-me para a necessidade de lhes mostrar que a escola, enquanto instituição que visa formar, educar, preparar, dispõe-se, também, a proporcionar divertimento, paixão, confraternização.

A primeira tarefa realizada no acompanhamento da DT prendeu-se com a análise da organização do Dossier de Turma. Perceber qual a informação a recolher, tratar e organizar foi importante para que pudesse constatar que é, por vezes, esta organização, ou a falta dela, que dificulta todo o processo de gestão. Efectivamente, se cada parte de um problema se encontrar bem fundamentada, poderá, então, começar a fazer parte da solução. Neste sentido, se toda a informação a incluir no Dossier de Turma estiver devidamente tratada e estruturada, poderá, deveras, encarregar-se da incumbência de contribuir para um melhor acompanhamento da turma e para uma resposta mais eficaz às demandas dos restantes professores e até dos próprios Encarregados de Educação. O DT, por ser o intermediário entre os professores e os encarregados de educação, tem a seu cargo a gestão de um complexo emaranhado de informações. E todo o processo se torna de extrema complexidade quando, tal como ocorre na turma com que desenvolvi o processo de Estágio, um número significativo de alunos apresenta problemas familiares que dificultam o processo de comunicação escola - casa.

Como pude descortinar ao longo do processo de acompanhamento da DT, **mais intrincada do que toda a gestão administrativa que o processo exige, afigura-se o investimento ao nível humano.** Esta foi a mensagem que mais se destacou, de todo o acompanhamento efectuado, uma vez que a

motivação dos alunos se apresentava como condição essencial para uma “batalha” que, inicialmente, pareceu perdida.

No final do 1º Período dos vinte alunos que a turma comportava apenas três não tinham nenhum nível inferior a três, sendo que dos restantes, a maioria encontrava-se sujeita a um plano de recuperação. A falta de empenho dos alunos, a falta de hábitos e métodos de estudo, a falta de concentração nas aulas e, ainda, a irregularidade na assiduidade, eram apontados como os principais responsáveis pelo sentimento de fracasso que se experienciava. Exigia-se, portanto, que posturas fossem alteradas. Assisti, bem de perto, à “luta” por vezes inglória da DT para que este cenário de reprovação eminente, num ano escolar tão importante para os alunos (9º ano), se alterasse. E, de facto, todo o seu humanismo viria a ser recompensado.

Mais do que os aspectos logísticos retiro de todo o acompanhamento efectuado a noção de que no desempenho desta função não se poderia esperar que um possível acréscimo monetário no vencimento no final do mês fosse a maior recompensa, porque efectivamente não seria! Nem se pode esperar que os dois tempos semanais previstos no horário para o tratamento dos aspectos administrativos e, ainda, para o atendimento dos encarregados de educação, venham a ser suficientes, porque, certamente não serão.

Ser DT exige muito empreendimento e dedicação e, portanto, será sempre na evolução dos alunos, que se poderá buscar a força e o alento para o trabalho a desenvolver.

4.2.3 Dinamização de Actividades

Na procura de uma maior interacção dos alunos com a Escola e, mais especificamente, com a nossa Disciplina em contexto extra-curricular, o Grupo Disciplinar de Educação Física elabora, todos os anos lectivos, um Plano Anual de Actividades, onde inclui uma enorme variedade de actividades que visam despoletar nos alunos o gosto pela Actividade Física e pela Prática Desportiva.

Integrada no Grupo, comecei, então, a ponderar a realização de algumas actividades que pudessem vir a enriquecer os objectivos já

demarcados. No entanto, rapidamente nos apercebemos, Núcleo de Estágio, que seria muito pouco viável acrescentar algo àquele plano, dada a riqueza que o caracterizava.

Conjuntamente com o Professor Cooperante decidimos, então, que algumas das actividades já planeadas, nomeadamente os Torneios Inter-Turmas de Voleibol e de Futebol de 9º ano, ficariam, totalmente, a nosso encargo. Contudo, a responsabilização pela organização de uma actividade que nunca havia sido realizada anteriormente e cuja intencionalidade se prendia com a comemoração do Dia do Agrupamento apresentou-se como principal aposta. Grande desafio se antevia. Estaríamos nós à altura?

Daqui ressalvo, ainda, o facto de o mais importante não ter sido, nunca, o número de actividades que iríamos realizar. Valorizado mesmo, foi que estabelecêssemos um conjunto de actividades que nos pudessem fazer evoluir ao nível da organização e dinamização e que se consubstanciassem no êxito desejado, trazendo para a nossa escola, para o nosso pavilhão, a festividade e o espírito competitivo.

Porque o espírito do Núcleo de Estágio sempre foi o de aprender, dispusemo-nos a participar na maioria das actividades do Plano de Actividades, procurando, em cada uma, usufruir o máximo possível quer do planeamento e organização, quer da concretização. Envolveo-nos, afincadamente, em cada uma das tarefas e, tenho por certo, que o Grupo será unânime em reconhecer, que contribuímos para uma maior afluência e adesão por parte dos alunos.

Foi num processo contínuo de troca de experiências que conseguimos absorver todos os ensinamentos dos professores mais experientes. O nosso investimento nestas actividades, que não estavam, obrigatoriamente, sob a nossa responsabilidade, prendeu-se essencialmente com a procura de mais facilmente encarnarmos o espírito de equipa educativa que a Escola partilhava e, prepararmo-nos para as actividades que estariam, de facto, sob a nossa alçada.

Os “pequenos - grandes” desafios...

O Torneio Inter-Turmas de Voleibol foi, realmente, a primeira actividade em que todo o planeamento e organização estiveram a nosso cargo. A nossa vontade de tornar o evento o mais arrebatador possível levou-nos a um elevado empreendimento. Queríamos mostrar que estávamos à altura da responsabilidade e que éramos capazes de dinamizar a actividade, tornando-a motivante e apelativa para quem nela participasse. Confesso, também, que havia, ainda, uma pontinha de vontade de mostrar ao Grupo Disciplinar que nós, as carinhosamente apelidadas “pretinhas”, embora ainda muito inexperientes, conseguiríamos trazer para aquele pavilhão a vivacidade e a eloquência que a outras actividades faltariam. No final da actividade ouvia-se e era consensual: “um êxito”. Missão cumprida!

Na realização do Corta-Mato Escolar, embora não estivéssemos incumbidas da sua organização, disponibilizámo-nos para a promoção de um maior envolvimento de todos. Desde a divulgação até à concretização fomos incansáveis na promoção de uma actividade que, não sendo de cariz obrigatório, tendia a ser desvalorizada pelos alunos. A condução do aquecimento dos participantes, através da realização de uma sequência de aeróbica, foi tarefa que realizei com toda a satisfação. O facto de estar perante toda a comunidade educativa e de, assim, ver expostas algumas das minhas habilidades, se, por um lado, me fez sentir orgulho pela confiança depositada, por outro, fez-me sentir um enorme receio de falhar. No entanto, a energia e a vivacidade que me são características viriam a revelar-se no dinamismo inculcado ao início de uma manhã que seria, toda ela, muito interessante.

A participação em actividades fora da escola, tal como o Corta-Mato Distrital, foi outra das sugestões do Professor Cooperante que considero ter sido extremamente benéfica para que eu me sentisse mais integrada não apenas na escola, mas principalmente dentro de uma classe, a classe docente. Nesta actividade pude rever antigos professores e vivenciar um evento que até então conhecia apenas da perspectiva enquanto aluna. A partilha de opiniões permitiu-me perceber como a envolvência em actividades desportivas pode,

efectivamente, enaltecer os aspectos sociais, bem mais do que os aspectos logísticos.

Na realização do Torneio Inter-Turmas de Futebol procurámos mais uma vez que toda a actividade se fincasse no êxito alcançado nas actividades anteriores e seria, realmente, o que viria a acontecer. No desenvolvimento desta actividade a maior dificuldade seria a falta de verbas para a entrega de prémios, mas este foi obstáculo que não nos vimos permitidas a deixar deturpar todo o nosso investimento. Houve bolas, porta-chaves e diplomas para os participantes, porque só pela sua presença e empenho, realmente, mereceram-no. Uma pequena dádiva aos nossos grandiosos alunos.

... E o majestoso DESAFIO!

O nosso grande desafio ao nível da organização de actividades viria, efectivamente, a revelar-se o mais complexo e exigente de todos a que estivemos sujeitas ao longo deste Estágio Profissional, a organização da actividade comemorativa do Dia do Agrupamento.

Desde que tivemos conhecimento de que estaríamos responsabilizadas por esta actividade acreditei, com toda a veemência, que, apesar de toda a laboração que nos exigiria, seria a grande oportunidade de mostrarmos a toda a Escola, e agora já não apenas ao Grupo de Educação Física, o nosso valor. **Era-nos providenciada uma oportunidade para provarmos que poderíamos, realmente, ser uma mais-valia dentro de um grupo cujo objectivo, não de todos, mas pelo menos de grande parte, foi sempre o de dinamizar.**

A primeira grande decisão relacionou-se com a escolha da actividade a realizar. Como o número de participantes era muito elevado tentámos procurar algo que pudesse promover a participação de todo o agrupamento, a articulação vertical, entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade e, ainda, a articulação horizontal entre disciplinas. A deliberação por um Peddy-Paper Multidisciplinar encontrou assim justificação nesta tentativa de envolver todas as escolas do Agrupamento na Comemoração de um dia tão significativo, nunca antes festejado.

Encarando o desafio com a ponderação que ele exigia vimos, mesmo assim, inúmeras adversidades contraporem-se ao trabalho que íamos desenvolvendo. Se tivermos em consideração que a actividade incluiu toda a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas, aproximadamente trezentos alunos, quarenta professores e quinze assistentes operacionais, facilmente poderemos vislumbrar algumas das dificuldades iniciais. A necessidade de incluir os alunos do Jardim de Infância e do 1º ciclo apresentou-se, logo à partida, como um obstáculo, que tivemos e, efectivamente, contornámos com toda a propriedade. A delegação nos docentes e nos assistentes operacionais da função de acompanhamento de cada uma das equipas destes anos curriculares, com o intuito de os auxiliar na realização das diferentes tarefas, foi a estratégia utilizada. Desta forma, conseguimos que todos se vissem implicados, prestando o seu contributo e colaboração. As condições climatéricas também se apresentaram como oponente, no entanto, também aqui fomos incansáveis em não permitir que tal aspecto nos abatesse. Toda a actividade havia sido pensada para condições climatéricas que permitissem a utilização dos espaços exteriores, mas sem que isso fosse viável, procedemos, com toda a diligência, ao reajustamento do planeamento para as condições que víamos providenciadas.

Tendo em conta as diferentes etapas escolares visadas pela actividade, foi necessário proceder à estruturação de tarefas de acordo com o escalão etário dos alunos. Desta forma, procurámos que o nível de complexidade de cada tarefa estivesse adequado, perspectivando sempre que o objectivo destas actividades se centra na diversão dos alunos, mas, também, em ensinar-lhes algo de novo. O Peddy - Paper contou com vinte e quatro estações, em que os alunos realizavam, em cada uma, um desafio prático e um desafio teórico, procurando-se que os mesmos fossem o mais congruente possível com o nível escolar e os conhecimentos dos alunos. Esta foi, sem dúvida, uma das tarefas à qual tivemos de dedicar mais tempo e atenção.

Não obstante, não posso deixar de referir que a organização de todas as tarefas, e saliente-se que esta actividade englobou, de facto, um elevado

número de tarefas, nos enriqueceu quer ao nível pessoal, quer em conhecimento.

Todas as acções realizadas, desde a angariação de patrocínios à preparação do espaço exigiram-nos tempo, muita perseverança e, ainda, que puséssemos em prática os nossos conhecimentos e habilidades, alguns até que nem sabíamos possuir. As horas passadas a procurar desafios, a elaborar fichas de orientação para que os responsáveis pelas estações vissem facilitado o seu trabalho, o levantamento e angariação do diverso material, a organização das equipas e dos percursos que cada uma realizaria foram momentos que, apesar de me esgotarem física e mentalmente, me fizeram crescer profissionalmente e evoluir. A cada hora sentada em frente ao computador, a cada almoço ou jantar que não tinha sequer tempo de desfrutar, tentava imaginar o êxito que poderíamos conseguir para aquele dia tão relevante para toda a comunidade se não desmoronássemos. Recordo o dia que antecedeu o evento, essencialmente por ter saído de casa às sete da manhã e ter entrado perto das três do dia seguinte.

A necessidade de preparar tudo atempadamente, de deixar cada material disposto no exacto local onde seria necessário, de tornar o pavilhão mais inteligível para quem nunca o havia frequentado, foi tarefa que, sendo realizada apenas pelas professoras - estagiárias e pelo Professor Cooperante, nos deixou envaidecidos do trabalho conseguido.

Ainda sinto a nostalgia que experienciei no final da realização desta actividade. O empenho, a dedicação e o trabalho de equipa estiveram, de facto, bem presentes em todos os momentos, desde a etapa de concepção até à etapa de concretização. Julgo que o sentimento de vitória e de êxtase que me percorria era, verdadeiramente, o reflexo de todo o investimento que vínhamos deliberando relativamente à integração e ao relacionamento com a comunidade.

Em cada criança que vi saltar nas “bolas pinchonas”, em cada derrube de latas, em cada percurso de triscotter, em cada música que ouvi cantarem e em cada questão que ouvi responderem, encontrei, francamente, a minha recompensa. A fruição daqueles alunos, o divertimento dos professores, o

entusiasmo dos órgãos de gestão levaram-me, a mim e aos restantes organizadores, a saborear um orgulho descomunal.

No final, **vimos toda a nossa laboração completamente recompensada pela aderência e pelo envolvimento que todos evidenciaram, contribuindo para que ali se enaltecessem os valores do Desporto, entre os quais, a festividade, a competitividade, o espírito de equipa, a entreajuda, a paixão, a persistência e a superação**, e pelo facto de a mesma ter cumprido os propósitos para os quais foi realizada, promulgando a tão ambicionada articulação entre alunos e disciplinas das diferentes escolas do Agrupamento de Escolas da Areosa, aspectos que ficaram bem comprovados nas avaliações que os diferentes intervenientes na actividade realizaram da mesma. Grande vitória a nossa Inês!

Perceber o quão complexo, mas gratificante também, poderá ser a realização de um evento deste género foi de todas, a mais gratificante das aprendizagens ao nível da participação e da relação com a comunidade.

Não posso deixar de referir que de crucial relevância para a participação dos alunos nas actividades que nós e o Grupo Disciplinar promovemos foi, também, todo o trabalho desenvolvido junto das turmas com o qual desenvolvemos o Estágio Profissional. O estreitamento de relações levou os alunos a sentirem-se mais envolvidos pelas actividades que, por diversas vezes, começaram no seio das nossas aulas, com a realização dos apuramentos Intra-Turma para os diversos Torneios a desenvolver.

4.3 A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Esta área de desempenho, por englobar a relação do professor com a comunidade, possui como objectivo primordial a compreensão e integração das componentes mais significativas da identidade da comunidade onde se insere a escola. O conhecimento e o estabelecimento de laços com a comunidade envolvente são fundamentais para a compreensão da escola enquanto elemento de um organismo sócio - cultural.

A escola não pode limitar-se a viver na sociedade, deve sim, procurar viver para a sociedade, despertando para todas as funções e competências que dela se esperam e exigem. Deveras, o conhecimento do meio no qual nos encontramos a leccionar pode ser preponderante para que percebamos alguns dos comportamentos e atitudes dos nossos alunos e, portanto, para que possamos agir em conformidade. Neste sentido, a análise do Projecto Educativo TEIP2 foi fundamental para que me inteirasse dos grandes objectivos da Escola, das relações que a mesma estabelece com a comunidade e, para que pudesse, então, orientar todo o trabalho a desenvolver nesta área de desempenho.

4.3.1 O abraço a uma “Missão Conjunta”

A instituição de formação onde realizei o Estágio Profissional encontra-se associada à E. B. 1/Jardim de Infância de S. João de Deus, compondo o Agrupamento de Escolas da Areosa, que partilham a inclusão num mesmo Projecto de Território Educativo de Intervenção Prioritária, sob o tema “Missão Conjunta em Areosa”, em que a atitude, a realidade, a esperança, o optimismo, as soluções e a autonomia são lemas a promover.

A sua inserção num meio urbano em mudança aparece, actualmente, fruto das alterações que têm ocorrido ao nível do grupo de discentes que a frequentam. De facto, quando foi inaugurada, nas proximidades existiam apenas a Igreja da Areosa e o Sport Club da Cruz, ainda hoje parceiros por excelência, no entanto, actualmente, encontra-se rodeada de prédios em

construção que deixam antever um aumento populacional. Com o desmantelamento do Bairro de S. João de Deus, de onde a maioria dos discentes provinha, a escola pareceu ir esvaziar-se, porém, a maioria dos pais continua a preferir que os filhos sejam aqui instruídos.

A população discente dos estabelecimentos de ensino que constituem este Agrupamento da Areosa é muito particular já que, apesar de se constituir num território de pequena área geográfica, possui marcas distintivas, muito acentuadas, que reproduzem um tecido urbano muito heterogéneo com claras marcas de clivagem social. A maioria dos alunos provém de famílias da classe média/baixa, que revelam algum interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. O agrupamento, pela sua localização, recebe, os alunos oriundos das cidades do Porto, Gondomar e Maia.

Quanto à colaboração e apoios com que o Agrupamento conta, ressalva-se que a maioria provém dos diversos organismos que integram o contexto social e cultural e é através destas parcerias que se procura uma melhor integração do Agrupamento na Comunidade Educativa.

No projecto que a Escola integra a interacção com a comunidade é, actualmente, apenas um de três grandes desafios, dos quais também fazem parte a sustentabilidade do Sucesso Educativo e a Formação dos Recursos Humanos. Relativamente à Interacção com a Comunidade, a Escola, porque acredita que é fundamental reconhecer a necessidade de continuar o esforço de aprofundamento do relacionamento entre as Famílias e os Profissionais de Educação do Agrupamento, aposta na rentabilização e potenciação das parcerias já existentes.

4.3.2 O Envolvimento dos Encarregados de Educação

Procurando promover a participação activa dos encarregados de educação na escola, em geral, e no processo educativo dos seus educandos, em particular, optei, no decorrer do ano lectivo, por lhes endereçar as avaliações intermédias dos desempenhos dos seus educandos relativamente aos diversos domínios de avaliação (habilidades motoras, atitudes e saberes).

Esta estratégia, para além de os ter envolvido, mais afincadamente, no percurso escolar dos seus educandos, na disciplina de Educação Física, contribuiu, ainda, para que os alunos se sentissem mais responsabilizados pelos seus comportamentos e pela sua participação nas aulas e providenciou um maior empenho por parte dos alunos. **Quando todos os intervenientes se implicam neste processo que se pressupõe conjunto, de educação e de formação, então o sucesso poderá, mais facilmente, ocorrer. Cabe-nos, também, a nós professores, procurar que os nossos alunos se tornem cidadãos responsáveis e autónomos. Nesse sentido, é importante que tentemos conhecer e fomentar o acompanhamento que recebem em casa, pois, se este não for na mesma medida que na escola empreendemos, poderá, simplesmente, aniquilar as nossas intenções.**

4.3.3 Uma Mensagem de Educação Física orientada para a Promoção da Condição Física

Conhecendo de antemão todos estes predicados, procurei, juntamente com o Núcleo de Estágio, caracterizar o meio envolvente à Escola, analisando todo o envolvimento e infra-estruturas que a rodeiam, para posteriormente deslindar as oportunidades culturais e desportivas de que os nossos alunos dispõem.

A promoção de um estilo de vida saudável e da prática desportiva foi um dos grandes objectivos estipulados, principalmente, depois de termos percebido que os nossos alunos não lhe atribuíam o devido valor. Efectivamente, com a aplicação dos testes da Bateria de Testes Fitnessgram e posterior análise individual dos resultados, (que fizemos questão de fornecer a cada aluno) pretendemos alertá-los para a necessidade de alterarem os seus hábitos sedentários.

O investimento, a este nível, passou, também, **pelo estabelecimento de diversas séries de condição física que fomos realizando ao longo do ano, tendo em conta as necessidades dos alunos e as características das modalidades que leccionávamos.** O incentivo para que se envolvessem nas

nossas aulas e nas actividades extra-curriculares que realizámos foi uma das nossas grandes “missões” e pretendia, sobretudo, cativá-los para hábitos mais saudáveis, mostrando-lhes que a prática desportiva pode, realmente, providenciar-lhes muito prazer e satisfação pessoal.

Com a promoção da vinda à Escola de um atleta de Alto Rendimento de Voleibol, para a entrega de prémios de um Torneio Inter-Turmas que havíamos promovido, procurámos, sensibilizá-los para estes aspectos. E não seriam apenas eles a ficar inebriados com esta nossa aposta. Toda a comunidade escolar fez questão de participar no evento em que este colega esteve presente e conseguiu-se, de facto, um momento de interacção e estreitamento de relações entre a escola e a comunidade.

4.3.4 O Investimento no Relacionamento com a Comunidade

Efectivamente, em todas as actividades que promovemos enquanto Núcleo de Estágio, fomos incansáveis na busca de uma melhoria do nosso relacionamento com a comunidade, mas também, da relação da própria escola com os diversos parceiros que a apoiam. A angariação de patrocínios, que fizemos junto de diversas entidades comerciais, nas imediações da Escola e fora delas, principalmente, para a actividade dedicada à comemoração do Dia do Agrupamento, levou-nos a estabelecer relações enriquecedoras que contribuíram, e de que forma, para o nosso envolvimento com a comunidade e para o envolvimento da comunidade nas nossas actividades.

A realização do Peddy - Paper Multidisciplinar viria, ostentadamente, a ser preponderante na consecução dos objectivos que estipulei, no início do ano, no PFI, para esta área de desempenho, onde considerei que **o estreitamento de relações com a comunidade seria um aspecto essencial na minha formação como docente activa, que se compromete com o desenvolvimento de acções onde o enriquecimento dos alunos é visto como aspecto primordial.**

Tendo o desenvolvimento desta actividade sido já abordado na área de desempenho precedente, permito-me apenas transcrever um pequeno excerto

da Acta da reunião de Departamento de Expressões em que se procedeu ao balanço do dia da comemoração e que exprime, de certa forma, a nossa conquista:

“(...) o departamento de expressões concordou que a actividade teve muito sucesso, proporcionando um excelente e activo envolvimento de toda a comunidade escolar.”

Refiro, ainda, que nesta reunião foi com tremendo orgulho e um enorme embevecimento que ouvi, proferidas por um dos mais opulentos e respeitados professores da Escola, membro do Conselho Directivo, palavras de agradecimento pelo trabalho que havíamos desenvolvido e pelo contributo que demos ao conseguirmos elevar o nome da escola, do agrupamento e de alguns dos seus parceiros. Seria este evento a provar que as “pretinhas” não eram, nem pretendiam ser, as simples estagiárias que se limitam a cumprir as funções que lhes são delegadas. Não! Estávamos ali para investir, para contribuir para o tal projecto comum.

Não foram necessários aplausos para que sentisse todo o meu trabalho enaltecido. No final, bastou-me o sabor do dever cumprido, a genuína sensação de ter contribuído para enaltecer um dos grandes objectivos da escola, o relacionamento e a interacção de toda a comunidade escolar e o ter constatado que os valores do Desporto tinham sido ali, também, congregados.

Estou certa de que cada uma de nós, elemento deste Núcleo de Estágio que procurou sempre lutar contra as vicissitudes e manter viva a chama de um projecto conjunto em que cada um era visto como peça fundamental, viu na concepção, no planeamento, na operacionalização e na avaliação deste evento, e de todos os outros em que vivamente nos envolvemos, um enorme contributo para a percepção da sua identidade profissional e para a percepção do significado de equipa educativa.

Foi no trabalho conjunto, de tremenda e vivaz colaboração e em todo o investimento no planeamento e na supressão das minhas lacunas ao nível dos conhecimentos específicos, que encontrei, ao longo deste percurso em que procurei preparar-me para a docência, elementos indispensáveis para o meu Desenvolvimento Profissional.

4.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na busca constante da competência profissional o professor deve reflectir acerca do exercício das suas actividades, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos de desenvolvimento profissional, promovendo o sentido de pertença a identidades profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

A reflexão compreendida como o movimento de repensar sistematicamente a acção educativa na tentativa de a tornar mais coerente e mais eficaz, dentro de um determinado contexto, é vista como uma competência fundamental para a autonomia docente que a vivência do Estágio Profissional pretende proporcionar. Segundo Rodrigues (2009) ser autónomo significa ser livre, ser capaz de tomar as suas próprias decisões e de empreender as suas próprias acções sem depender de terceiros para praticar os actos normais da vida.

O desenvolvimento profissional depende, portanto, do cunho pessoal que cada um de nós imprime ao trajecto que vai desenvolvendo. A forma como reflectimos sobre aquilo que experienciámos, como extraímos dos erros lições que promovam uma posterior melhoria, como nos implicámos na busca de um conhecimento mais elevado e menos providencial, pode verdadeiramente fazer a diferença. Só repensando as nossas práticas, considerando as nossas debilidades, apostando na sua supressão através da criação de hábitos de investigação/reflexão/acção poderemos tornar-nos docentes autónomos e conscientes.

4.4.1 O Processo Reflexivo como o Mais Audaz Propulsor do meu Desenvolvimento Profissional, Transversal a Todas as Áreas de Desempenho

O processo reflexivo, por ter sido transversal ao desenvolvimento das tarefas inerentes a todas as áreas de desempenho, foi realmente o principal impulsionador do meu crescimento profissional. Todas as questões, que venho

até aqui levantando, surgiram desta necessidade constante de reflectir acerca dos problemas com que me ia deparando. Considero, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área de Desempenho se encontra espelhado em tudo quanto foi, até agora, escrito. **Cada tema debatido nas áreas precedentes despoletou um conjunto de inquietações que só vi ultrapassadas depois de um aprofundado investimento reflexivo crítico que me direccionou para o “ser professor”.**

Todas as vicissitudes sobre as quais fui já discorrendo, tais como as lacunas da minha formação inicial, as fraquezas do sistema de ensino, as questões relacionados com um ensino de qualidade e com o “bom professor”, as competências da função docente, a necessidade de uma educação mais orientada para as necessidades da sociedade, as particularidades de uma turma que me fizeram reajustar as minhas concepções e perceber que só trazendo para a sala de aula a Equidade poderemos garantir um processo de ensino-aprendizagem justo e inclusivo, a influência da responsabilização dos alunos e dos seus Encarregados de Educação para o processo de ensino, entre tantas outras, poderiam ser aqui debatidas, pois foram essenciais para o meu Desenvolvimento Profissional. No entanto, julgo que a sua abordagem remetendo-as para um contexto mais específico como foi realizado precedentemente, atribuiu maior visibilidade à influência que detiveram ao longo deste ano de evolução profissional e de crescimento pessoal.

As reflexões que fui empreendendo relativas aos problemas com que me ia deparando, não numa perspectiva de simples relato, mas de confrontação e de interrogação, levaram-me a ser, progressivamente, capaz de visualizar o ensino, em geral, o ensino da Educação Física, em particular, e mais especificamente ainda, as práticas que ia desenvolvendo, as estratégias que ia adoptando, as irresoluções que me iam consumindo.

A minha atitude pró-activa não me deixou ficar pela simples contemplação do que ocorria. Exigia-me mais e eu teria de ser capaz de lhe responder com prontidão. Segundo Silva (2009), *“num modelo de prática reflexiva a teoria e a prática encontram-se interligadas. A reflexão sobre a prática permite a (re)construção de novos saberes e atenua a distância entre*

teoria e prática". Rodrigues (2009) corrobora esta ideia, reportando-se ao contexto da formação inicial *"é essencial que na formação inicial se lancem as bases para que se crie o hábito de se utilizar a reflexão como uma ferramenta essencial, fundamental e central do processo de desenvolvimento e melhoria das práticas profissionais."* O autor advoga, ainda, que *"é fundamental que a prática da reflexão seja entendida como a melhor e mais eficaz forma de dar resposta a uma actividade profissional que se caracteriza pela complexidade dos saberes e a incerteza das situações"*.

As adversidades de cada aula e as reflexões posteriores no sentido de conduzir os alunos num processo de motivação intrínseca que os transportasse para um sentido de pertença e de implicação nos seus próprios desempenhos foram fundamentais para que eu despertasse para a necessidade de elevar os meus conhecimentos, para a **necessidade de questionar e contrapor, mais do que assimilar e consumir, e, desta forma, impulsionou-me a adoptar, paulatinamente, uma atitude mais interventiva e inconformista.**

Sem um processo reflexivo que nos conduza ao questionamento das práticas de ensino que desenvolvemos e à sistemática confrontação de intenções com resultados, não será possível optimizarmos o processo de ensino-aprendizagem. Só aprenderemos com os erros se formos capazes de analisar convenientemente o ocorrido, se tivermos a capacidade de identificar as suas causas e reflectir sobre as consequências. Só assim estaremos preparados para situações súbitas e imprevisíveis.

O Estágio Profissional foi uma verdadeira fonte de aprendizagem exactamente porque me proporcionou errar. Porque me permitiu experienciar a frustração de ter analisado incorrectamente, de ter estruturado de forma desadequada, fundamentalmente, permitiu-me evoluir e perceber que por mais que queiramos pensar tudo, ponderar tudo, prever tudo, há-de sempre surgir um imprevisto, uma situação inesperada, uma oportunidade de testarmos a nossa capacidade de adaptação às circunstâncias. Neste sentido, considero que o acto reflexivo acompanhou todo o desenvolvimento deste Estágio Profissional, no entanto, com uma evolução relativamente aos aspectos mais pertinentes a ser

enfocados ao longo do processo. Considero que o progresso ocorreu no sentido daquilo que Schon (1987) estabeleceu ao distinguir três tipos de reflexão, nomeadamente a reflexão na acção, como sendo a que ocorre durante a acção, no confronto do professor com as situações imprevistas; a reflexão sobre a acção, em que o professor, posteriormente à sua actuação, reflecte sobre a mesma; e a reflexão sobre a reflexão na acção, integrando-se aqui as atitudes reflexivas sobre a forma e o significado que atribuiu ao que aconteceu.

Assim, reflectir sobre as contingências próprias do processo de ensino - aprendizagem, procurando encontrar formas de agir mais eficazes e, simultaneamente, mais justas, tendo em conta as especificidades dos meus alunos, foi a primeira preocupação, mas a **inexperiência limitou o meu pensamento inicial**. Coagida, por uma necessidade constante de repensar a minha acção pedagógica, ao reflectir acerca de cada uma das minhas aulas, **limitei-me, inicialmente a descrever aquilo que vivenciava e a discorrer acerca dos propósitos de cada exercício e de cada gesto**. As minhas reflexões iniciais nunca se continham em menos de três páginas, mas era o carácter descritivo que prevalecia.

A meio do trajecto era já capaz de perspectivar a minha acção futura. Da aula que terminava de leccionar conseguia extrair informações para as aulas subsequentes, criando a ponte entre objectivos estipulados e atingidos. Conseguia, e percepcionava-o, reflectir sobre a acção, sobre o que tinha ocorrido e o que deveria ocorrer, sobre o que poderia ser melhorado e a possibilidade de recorrer a novas estratégias e a novas metodologias, sempre com o objectivo de melhor e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, algum amadurecimento e afastamento das trivialidades dotou-me, numa fase já mais auspiciosa, da **capacidade de me direccionar para a reflexão sobre a reflexão na acção e para a importância que esta reflexão poderia adquirir na construção da minha identidade profissional** que, desde o início do ano, se apresentou como meta, condição *sine qua non*, poderei ministrar um ensino da Educação Física de qualidade. Desta forma, fui impelida pelas circunstâncias a reflectir sobre diversos aspectos mais

relacionados com a questão do ser professor, com o *interface* entre o desenvolvimento dos conceitos psico-sociais e o desenvolvimento das habilidades motoras e com a equidade a contemplar nas aulas de Educação Física.

Enfim, um conjunto de temáticas que pelas vicissitudes com que me ia deparando, principalmente devido ao relacionamento desarmonioso da turma, me levaram a ponderar algumas das minhas concepções iniciais e a perceber como, de facto, as condições (quase) ideais em que vivenciei as Didácticas no 4º ano da Faculdade, me levaram a construir percepções algo desajustadas, com as quais o contexto real de ensino veio agora interagir, incitando-me a reformular.

Considero, portanto, que o acto reflexivo foi o grande tributário para que eu evoluísse e me desenvolvesse profissionalmente.

Ao longo do Estágio fui encarando cada uma das tarefas que me foi proposta pela sua indispensabilidade, no entanto, confesso que em algumas apenas vi reconhecido posteriormente o seu contributo para o meu crescimento no “ser professor”. Considero, portanto, que mais importante do que a realização das tarefas foi o significado que lhes atribuí na minha formação.

4.4.1.1 De um plano de intenções (PFI) a um conjunto de concretizações (Relatório Final do Estágio Profissional)

Com a elaboração do PFI, a que inicialmente, admito, não ter conferido o devido valor, procurei estabelecer um conjunto de objectivos para este ano que se avizinhava de enorme complexidade. Desta forma, acreditei que me levaria *“a contactar com as minhas convicções, a tomar consciência das possíveis carências de formação que possuo e a formular planos de intervenção com o intuito de as superar, tendo por base um paradigma reflexivo, que pressupõe que a reflexão acerca das condições e do exercício da actividade são, sem dúvida, aspectos fundamentais quando se pretende um desenvolvimento profissional consciente, produtivo, de qualidade.”* (PFI, pág.3).

Dada a minha inexperiência receei que o documento não fosse ser, *per si*, reflexo do ocorrido. No entanto, relendo-o agora, constato que é, com

exíguas alterações pontuais, uma fiel imagem de tudo que foi sucedendo. As intenções que havia redigido, as expectativas que carregava e que esperava ver consubstanciadas, os projectos que tinha em mente, seriam, realmente, preciosos companheiros de caminhada. A reflexão foi apontada, desde esse momento inicial, como o elemento que mais poderia e deveria contribuir para o meu desenvolvimento enquanto docente, enquanto agente de ensino, e esta percepção que já havia vislumbrado no início do ano lectivo foi ganhando, ao longo do percurso, um peso indubitável. Todo este Relatório de Estágio se unifica na relevância de reflectir sobre tudo que ocorreu ao longo deste impetuoso trajecto e, portanto, foi alimentando-me daquilo que julguei possível acontecer no início do percurso, que procurei *“(...) caminhar num processo contínuo de auto-crescimento e auto-descoberta essencial para o desenvolvimento e emancipação profissional. Porque acredito que a prática é geradora de teoria, valorizarei o saber construído através da reflexão crítica da prática que desenvolverei nos diversos domínios, almejando expandir a minha capacidade de resolução, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas, tornando-me, assim, profissional autónoma capaz de formar seres autónomos.”* (PFI, pág.4).

De facto, eram claras as minha intenções. Auto-conhecimento, auto-descoberta e reflexão profunda sobre o ocorrido levariam a que me desenvolvesse enquanto professora reflexiva que valoriza a sua prática, porque acredita que ela pode iluminar a teoria, e enaltece a teoria, porque acredita que ela fundamenta a sua prática.

4.4.1.2 As Questões da Competência e do “Ser Professor”

As necessidades de aprofundar as questões relativas ao “ser professor” e, mais especificamente, à promoção de um ensino de qualidade, revelaram-se primordiais desde o início do processo de Estágio. Apesar de toda a informação que recebemos nos anos de formação académica e que nos dotou daquilo que Rodrigues (2001) referencia como sendo uma racionalidade

técnica⁷, esta viria a revelar-se insuficiente para todas as exigências com que me iria deparar.

A construção de uma racionalidade que o referido autor considera prática⁸, e que na FADEUP é consubstanciada na realização do Estágio Profissional, num contexto real de ensino (e não mais, nas condições ideais em que a maioria das Didácticas ocorre), denotava-se essencial para que conseguisse usufruir, com propriedade, de toda a racionalidade técnica adquirida. É, efectivamente, a relação teoria – prática que ilumina e dota de sentido, cada uma das nossas acções. Nesta linha de orientação, também, Bento (1995) afirmou que o professor é um profissional que não pode separar ou sequer hierarquizar os níveis teóricos e práticos de conhecimento e da actuação. Na profissão eles andam juntos e só têm sentido juntos. O emprego da teoria requer uma competência absolutamente específica que apenas poderá ser adquirida mediante a exercitação na própria prática.

Viria a ser a prática a levantar-me novas questões e a induzir-me a procurar, na teoria, resposta para as minhas interrogações. De facto, podemos considerar que a actividade pedagógica do professor engloba dois momentos complementares, os de prática pedagógica, nomeadamente a realização do ensino, que podemos considerar prática e momentos de preparação e avaliação dessa mesma prática, que podemos considerar de actividade teórica.

Como refere Matos (1989), *“na actividade teórica que tem que desenvolver, quer seja na preparação e análise do ensino, no confronto com a literatura, quer seja no desenvolvimento de métodos meios e formas do trabalho educativo, o professor desenvolve capacidades, adquire conhecimentos, altera motivos e atitudes que irão forçosamente implicar mudanças na prática. A vivência da prática, por sua vez, fornece-lhe elementos que lhe permitem reformular o equacionar teórico dos problemas, isto é, a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige novas reflexões. Assim, o professor terá de exercer a sua actividade*

⁷ Programas de formação que privilegiam a formação académica, seja na área dos conteúdos específicos de ensino, seja nas Ciências da Educação (Rodrigues, 2001).

⁸ Programas de formação que vê a prática em situação real de trabalho o lugar de produção e da tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores (Rodrigues, 2001).

pedagógica no confronto sistemático entre a teoria e a prática, se não pretender dotar a sua acção de dogmatismo ou praticismo”.

A necessidade de perceber, por um lado, o que espera, actualmente, a sociedade dos profissionais da nossa área e, por outro, quais os fundamentos da competência, levaram-me a realizar uma profunda reflexão sobre o tema e este foi, de facto, um acto reflexivo onde procurei confrontar as práticas de ensino com que me deparei ao chegar ao contexto real de ensino com os conhecimentos que havia anteriormente adquirido e as concepções que havia construído. Seria, mais uma vez, a reflexão consistente e fundamentada a alertar-me para a necessidade de desenvolver práticas de ensino mais orientadas para as noções de competência e do ser “Bom Professor”.

Para além da elaboração do ensaio teórico, com a realização de reflexões intermédias, fui, ao longo do ano, debatendo as situações com que me ia deparando e que me direccionavam para a necessidade de desenvolver novas competências, bem mais amplas do que aquelas relacionadas com a leccionação das habilidades motoras.

Mais do que envolver os alunos nas actividades denotava-se essencial ampliar o seu campo de interesses, contribuindo para o seu desenvolvimento global, e como tal, foi através das práticas que desenvolvi que procurei materializar aquilo que Bento (2005) afirmou ao referir que ***“o Desporto é um espaço inigualável de formação humana, um domínio cultural, criado livre de finalidades de sobrevivência. Assume-se nele o esforço humano de procura e realização de sentidos sob a forma de vivências motoras. Sim, o desporto pode e deve ser o antídoto da grande ilusão dos nossos dias, de que tudo se pode alcançar sem empenhamento, custo e mérito pessoais. E nisso residem a sua virtude e valia.”*** Com o tempo fui percebendo que o desenvolvimento de novas capacidades se denotava extremamente relevante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para o meu desenvolvimento profissional. Permito-me apresentar um excerto da reflexão da minha aula 92:

“(...) o desenvolvimento de capacidades sugestivas tem sido, demarcadamente, explorado ao longo deste Estágio Profissional. Segundo Ecke (1981, cit. por Matos 1989) o professor deve desenvolver as suas capacidades

sugestivas, pois estas ligam-se à faculdade de influenciar e alargar o campo de interesses, de motivos, de necessidades, de hábitos e convicções do aluno e forjar neste uma vontade forte de perseguir e realizar os objectivos e compromissos assumidos, de empreender e dar continuidade a novas tarefas e metas, de ultrapassar barreiras, dificuldades fraquezas e insuficiências. São importantes as qualidades do professor, função de modelo, dinamismo e optimismo pedagógico que imprime à sua acção e que contagia os alunos no sentido de os ganhar para a actividade activa e consciente.”

As rivalidades existentes entre os alunos da turma levaram-me, ainda, à necessidade de reflectir sobre o **desenvolvimento de capacidades de gestão e de comunicação que me permitissem orientar os alunos para um objectivo que, tendo em conta as suas características**, se assumiu, no início do ano, como uma das mais ambicionadas metas a alcançar.

“(...) a rivalidade existente tem contribuído para que algumas alunas se alienem das tarefas propostas, por mais motivantes que estas sejam, e que aí encontrem justificação para as suas posturas. Administrar estas atitudes tem exigido um desenvolvimento das minhas capacidades de comunicação e de gestão de comportamentos. Segundo Siedentop (1991) a capacidade de comunicação do educador manifesta-se particularmente no seu tacto pedagógico, na faculdade de evitar conflitos entre si e os alunos e entre estes. A empatia, ou seja ser capaz de ver o problema do ponto de vista de quem o tem; o respeito; acreditar que o aluno é capaz de resolver o problema; a autenticidade; o afecto criado pelo entusiasmo pelo sorriso, pelo contacto visual bem como por outros comportamentos não verbais, são aspectos fundamentais para que se crie uma relação de ajuda facilitadora da comunicação. Tenho procurado evitar, tanto quanto possível, situações que possam de alguma forma despoletar comportamentos menos apropriados dos alunos e amenizar as situações que eles próprios criam, e tal tarefa se, por um lado, me tem feito crescer, por outro, tem-me mostrado o quão difícil é trabalhar com alunos nesta faixa etária, em plena fase de adolescência” (Reflexão aula 93 e 94).

Todo o acto reflexivo desenvolvido ao longo deste ano lectivo, e neste Relatório de Estágio Profissional apenas sucintamente abordado, visou dotar de realismo aquilo para que Rodrigues (2001) alertou ao reiterar que “é

fundamental que a prática da reflexão seja entendida como a melhor e mais eficaz forma de dar resposta a uma actividade profissional que se caracteriza pela complexidade dos saberes e a incerteza das situações”.

Ao enfrentar o contexto real de ensino pude, efectivamente, perceber que é necessário *“formar profissionais de Educação Física que ultrapassem as simples condições de ensinar o desporto, o jogo e a dança, mas que sejam capazes de captar a vivência pedagógica de tudo isso. Há uma nova Educação Física em curso, com outras subjectividades. Até então nossas práticas sociais e pedagógicas nos encaminhamos à segurança, habituamo-nos a fugir do caso. Precisamos formar pessoas que sejam capazes de transitar pelo efémero e pelo perecível”* (Costa, 2000).

Cabe a cada um assumir a sua responsabilidade nesta “luta” que deve ser de todos e não apenas de alguns. Se queremos, realmente, contribuir para a formação das crianças e jovens da nossa sociedade, temos que começar a valorizar a nossa profissão e a glorificá-la, pois sem que nós Professores de Educação Física tenhamos uma atitude profissional para com as práticas de ensino que desenvolvemos não poderemos esperar que a sociedade reconheça o nosso profissionalismo.

4.4.2 A Aposta nas Novas Tecnologias

Qualquer docente que pretenda dotar de significado, para os seus alunos, as práticas de ensino que desenvolve, deve atender às necessidades que a própria sociedade coloca e, portanto, procurar fazer da inovação e da criatividade armas que conduzam os discentes a um maior envolvimento nas disciplinas que leccionam.

Encarando, desde o início do ano lectivo, a necessidade de recorrer às novas tecnologias como meio de enriquecimento, dinamização e promoção do processo de ensino-aprendizagem que ia desenvolvendo, decidi recorrer a Plataforma Moodle da E B 2 e 3 da Areosa, que a escola já utilizava, para aí organizar todo o meu Portfólio de Estágio. De facto, a disponibilização on-line de todos os materiais didácticos utilizados, em cada aula, teórica ou prática e

dos suportes formativos de apoio, foi uma mais-valia para que estes fossem mais facilmente acedidos.

A aposta nas novas tecnologias despertou-nos para a necessidade de não sermos indiferentes às alterações que vão ocorrendo na sociedade, mas pelo contrário, de darmos o nosso contributo para que se desenvolva uma maior interação entre os diversos agentes de ensino, porque se realmente este é um aspecto que contribui para um maior envolvimento dos discentes, então não deve ser encarado como possível recurso, deve ser encarado como um recurso obrigatório. Numa sociedade tão perene, não podemos exigir que os alunos procurem, evoluam, progridam, se nós, educadores e formadores dos cidadãos do futuro não nos implicarmos, também, na melhoria das nossas práticas de ensino.

Uma das maiores aprendizagens que retiro deste Estágio Profissional é que, em verdade, que no ensino nada é falível ou passível de imutabilidade. Cada estratégia é aplicável tendo em conta a especificidade de uma turma, de cada um dos alunos que a compõem e de determinada situação. Não há professores iguais, não há turmas iguais, não há práticas de ensino iguais. Existem, sim, conteúdos de ensino idênticos que devemos articular e preparar, procurando captar para além do limite do meramente observável, com o intuito de sermos capazes de responder apropriadamente às exigências que se nos colocam, nunca esquecendo que todo o processo é desenvolvido no sentido de conduzir o aluno à aprendizagem.

4.4.3 O Investimento no Processo de Instrução

Para o meu desenvolvimento profissional foi de extrema relevância uma vicissitude com que me deparei e que, por ter acarretado um certo investimento ao nível da aplicação de técnicas de investigação que me levassem à sua supressão, permitiu que conduzisse o processo de ensino-aprendizagem com maior probidade às características de cada um dos alunos que instruí e, ainda, para que desenvolvesse as minhas habilidades de instrução.

Desde o meu primeiro contacto com o contexto real de ensino, fui percebendo que a maioria dos professores limita-se a constatar dificuldades,

debilidades e necessidades, no entanto, pouco faz para as atenuar ou colmatar. Na turma com a qual desenvolvi o processo de Estágio Profissional foi, realmente, muito perceptível a falta de atenção e de concentração que os alunos manifestavam ao longo de toda a aula. Atribuir a responsabilidade à escassez de empenho e de implicação nas tarefas e nos diversos momentos de instrução, como fizeram os restantes docentes da turma, teria sido, de facto, muito mais simples e cómodo, no entanto, não teria contribuído para que este obstáculo fosse ultrapassado.

O professor deve primar pela atitude pró-activa com que se apresenta para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, procurando prever situações menos favoráveis e encontrar soluções que se possam revelar eficazes para que se alcance o êxito ambicionado.

Pese embora não seja o professor o único responsável pela falência das práticas de ensino que desenvolve, por certo que o aluno não será, também, o único culpado. Neste sentido, a averiguação dos níveis atencionais e da capacidade de concentração, com a realização de um estudo que procurou estabelecer algumas relações com o desempenho escolar dos alunos, nomeadamente, o êxito escolar nos anos lectivos anteriores, permitiu-me inferir algumas estratégias de actuação que visassem atenuar as suas dificuldades.

Este foi dos trabalhos realizados o que mais investimento, com certeza, me exigiu, mas também, um dos que maior desenvolvimento profissional me providenciou, quer ao nível das habilidades específicas para o ensino da Educação Física, quer ao nível das competências investigativas fundamentais para o meu desempenho enquanto docente.

4.4.3.1 *Processo Atencional como condicionante do Processamento de Informação: Sua influência no processo de aprendizagem dos alunos da turma B, do 9º ano, da Escola Básica 2º e 3º ciclos da Areosa.*

Breve Enquadramento

A sociedade em que vivemos rege-se por princípios de competição e de afirmação individual, essenciais para a sobrevivência social. Neste contexto, não há lugar para quem não consiga acompanhar o ritmo acelerado da evolução da sociedade, adaptando-se às suas constantes mudanças.

A Escola, enquanto instituição formadora dos futuros cidadãos, encontra-se no centro de todo o sistema social e, ao mesmo tempo, no centro de todas as contradições. Se é verdade que é para todos, que deve estar apta a responder à diversidade de alunos que acolhe, configurando a Escola Inclusiva, é igualmente verdade que os alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado, são progressivamente colocados “à margem” dos colegas. A partir do momento em que esses alunos são rotulados, estão igualmente a receber uma carga psicológica e emocional de fracasso em relação ao seu desempenho escolar, que poderá contribuir para o lento desenvolvimento de um sentimento de aversão à escola, o qual poderá resultar no seu abandono, hipotecando todo um projecto de vida.

É um facto assumido por natural que o desenvolvimento equilibrado do indivíduo é influenciado por factores como o meio social, o ambiente familiar, o nível económico, cultural, entre outros. O desempenho escolar depende, portanto, de diferentes factores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interacção dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo (Araújo, 2002).

No vasto conjunto de causas e factores do insucesso escolar, que importa compreender, se pretendemos fazer uma reflexão global, consciente e responsável sobre o problema, são frequentemente referidos três tipos de

factores (Matos, 1986): i) factores de ordem individual: características individuais do aluno e factores de origem genética e pessoal, onde se incluem aspectos como o coeficiente de inteligência, a personalidade ou o grau de desenvolvimento da linguagem; ii) factores de ordem sócio - económica e familiar: meios carenciados economicamente estão associados a atrasos no desenvolvimento dos indivíduos, com reflexo nas aprendizagens escolares (Matos, 1986) e ou famílias com um nível de instrução baixo sujeitarão as crianças a uma menor variedade de estímulos, no tipo e número de experiências que lhe proporcionam, ou até no nível de linguagem utilizado nas conversas diárias (Fernandes, 1990a); iii) factores de ordem escolar: envolvem aspectos como os programas escolares, os métodos pedagógicos utilizados, o tipo de relação estabelecido entre o professor e o aluno, a rigidez da organização escolar e o próprio professor, naquilo que Fernandes (1990b) classifica de “escola inadaptada”. O conhecimento dos alunos, das suas crenças e expectativas e das suas necessidades é, portanto, essencial para que se conduza o processo de ensino-aprendizagem de forma coerente e para que as aprendizagens proporcionadas sejam, realmente, significativas. Só conhecendo as suas origens e as suas especificidades poderemos ambicionar que as nossas práticas de ensino se fundam no êxito ambicionado.

Segundo Harari et al. (1995), a eficácia do processo de ensino-aprendizagem passa, fundamentalmente, por se articular a capacidade de conciliar o conhecimento específico com as estratégias e técnicas específicas da apresentação dos conteúdos. Nesta linha de orientação Batista (2009) referiu que o processo de ensino-aprendizagem tende a revelar-se complexo, sendo que o sucesso deriva da interligação de um vasto conjunto de variáveis que incluem não só factores intrínsecos, a própria matéria de ensino, mas também factores extrínsecos ao processo, condições. Entre as variáveis identificadas a variável de instrução, que se reporta ao conjunto de comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor relativos à transmissão de informação, directamente relacionada com os objectivos e os conteúdos do ensino, é uma das variáveis que mais influencia a eficácia do professor. É, então, pelas relações estabelecidas no ecossistema da aula,

relações professores/alunos no contexto educativo, conteúdos e tarefas de aprendizagem que se encontra o verdadeiro significado do ensino eficaz, promotor de aprendizagens e motivações para uma prática desportiva.

Fonseca (1999) defende que a aprendizagem é o comportamento mais importante dos animais e constitui uma mudança do comportamento, resultante da integração de uma experiência. O mesmo autor afirma que o desenvolvimento do ser humano, entendido como todas as alterações e mudanças desde o momento da concepção até à morte, é concebido como o resultado de complexas interações entre a hereditariedade e o meio. Desta forma, a aprendizagem reflecte a aquisição de comportamentos hierarquizados, numa relação integrada entre o indivíduo e o seu desenvolvimento, reciprocamente dependente das várias influências do meio. Nesta perspectiva interaccionista entre o indivíduo e o meio, a aprendizagem constitui uma tarefa central do desenvolvimento dos indivíduos e sempre que esta se realiza de forma problemática apresentando dificuldades inesperadas, podemos estar perante a existência de DA, que podem ser generalizadas ou específicas.

As DA estão, de certa forma, associadas ao Insucesso Escolar e, por norma, os indivíduos que as apresentam parecem evidenciar défices em certos factores de eficácia do processamento de informação, os quais afectam, significativamente, o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Neste sentido, torna-se incontornável centrar a atenção deste estudo no processo de ensino-aprendizagem voltado para a intervenção do professor e para o processo de instrução como ferramentas fundamentais para melhorar a aprendizagem dos alunos. Este é fruto de um despoletar de inquietações no início e no decorrer do Estágio Profissional e de um querer responder a algumas dificuldades sentidas no âmbito da concretização do ensino, nomeadamente, na melhoria da atenção e concentração dos alunos aquando dos momentos de instrução, proporcionando-lhes momentos de transmissão de informações que fossem de encontro às suas necessidades. Desta forma, o principal objectivo do estudo desenvolvido residiu na avaliação da eficácia de um dos factores do processamento da informação, a atenção, numa turma, que comporta um número expressivo de alunos com retenções em anos lectivos

anteriores, alunos sem qualquer retenção em anos lectivos anteriores e, ainda, um aluno com DA.

A averiguação da variação dos valores relativos à velocidade atencional (capacidade de trabalho), à exactidão atencional (capacidade de concentração) e à resistência à fadiga atencional foi, posteriormente, utilizada na adequação do processo instrucional e na implementação de estratégias inovadoras que visaram dinamizar os momentos de instrução, cativando os alunos para os conceitos a ser transmitidos, auxiliando-os, desta forma, numa melhor compreensão e assimilação da matéria.

Revisão da Literatura

A Aprendizagem

Desde que nasce, o homem vive rodeado por uma enorme variedade de estímulos e informações sensoriais do meio ambiente. A sua principal tarefa é descobrir as leis que regulam este universo, de modo a adquirir um comportamento adequado ao seu envolvimento (Kephart, 1986). Esse processo de permanente interacção com o meio constitui a aprendizagem, o comportamento mais importante dos seres humanos.

Como processo decorrente da acumulação de experiências, a aprendizagem compreende uma relação integrada entre o indivíduo e o seu envolvimento, do qual emerge uma mudança do comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma “resposta modificável, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo” (Fonseca, 1999).

É através desta capacidade para aprender que o ser humano consegue uma melhor adaptação ao meio que o rodeia. Neste sentido, a aprendizagem afigura-se um processo extremamente complexo, resultante da relação entre a situação proposta (o estímulo) e a acção que se pretende desenvolver (resposta). Aprendemos de forma consciente e com o objectivo de que as aprendizagens nos possam servir no futuro. Contudo, para que se cumpra, realmente este propósito as aprendizagens têm de ser significativas. Segundo Madruga (1990), a aprendizagem significativa caracteriza-se por dois aspectos

fundamentais, o primeiro é que o seu conteúdo pode-se relacionar de um modo substantivo, não arbitrário, com os conhecimentos prévios do aluno e, o segundo, que este há-de adoptar uma atitude favorável para tal tarefa, dotando de significado próprio os conteúdos que assimila. Desta forma, podemos compreender a importância dos conhecimentos trazidos pelos alunos para a escola e dos conhecimentos já construídos antes de iniciar a construção de um novo, bem como compreender a importância da motivação para aprender. Para Coll (1994) *“aprender um conteúdo implica atribuir-lhe um significado, construir uma representação ou ‘modelo mental’ do mesmo”*.

Reportando-nos ao ensino, se tivermos em consideração que este consiste em orientar o processo de aprendizagem de modo a que no discente se desenvolvam modificações oportunas e duradouras, a aprendizagem diz respeito, tal como referiu Magill (2001), às alterações na capacidade de um indivíduo desempenhar uma habilidade, pressupondo, então, uma melhoria relativamente permanente no desempenho, como resultado da prática ou da experiência. O conceito inclui a aquisição de conhecimento. A aquisição de conhecimento, por seu lado, é, entre outros aspectos, influenciada pela atenção que dispensamos às informações que nos são transmitidas, reflectindo-se essencialmente, ao nível do processamento da informação. Já a atenção reflecte-se na capacidade de posteriormente colocarmos em prática conceitos e é fundamental para a ocorrência de aprendizagem.

Processamento da Informação

Ao interagir com o meio envolvente, o ser humano está constantemente exposto a uma intensa estimulação. Deste conjunto de estímulos, uma parte é seleccionada e tratada ao nível do sistema nervoso central (SNC), de forma a gerar o comportamento adequado ao estímulo recebido. O indivíduo pode, assim, considerar-se uma “caixa negra” na qual entra informação que é tratada de diversas formas até se traduzir em determinado comportamento. Aos processos decorridos entre o *input* da informação até ao *output* de uma resposta, designa-se de *processamento de informação*, processo que decorre em três fases: *i)* identificação dos estímulos; *ii)* selecção da resposta; *iii)*

programação da resposta (Schmidt e Lee, 1999). É esta estrutura dinâmica que permite ao ser humano reagir activamente à informação entrada e, simultaneamente, criar intenções, formular estratégias, programar as acções e ainda regular o seu comportamento, de modo a este corresponder aos fins para os quais foi organizado (Fonseca, 1992).

Para Botelho (1998) “os diversos níveis do processamento da informação, conforme o processamento seja mais ou menos consciente, apresentam unidades como ‘nós’, fazendo parte de uma enorme rede associativa; o processamento da informação é conhecido como a activação destes nós. Esta activação pode expandir-se a outros nós através de fortes laços associativos. Por isso, vários conjuntos de nós (chamados esquemas) podem activar-se ao mesmo tempo”.

A capacidade que cada ser humano possui para o processamento da informação depende de inúmeros factores e operações cognitivas, todos subjacentes à aprendizagem, tais como: a percepção, a atenção, a memória, a inteligência, etc. (Alves e Araújo, 1996).

Na verdade a análise do processamento da informação é complexa, já que além da fase sensorial, da construção de representações sensoriais dos estímulos propriamente dita, também há as fases que se desenrolam no SNC. *“Ora, os processos a nível central, vulgarmente considerados objecto de investigação, são: codificação sensorial, atenção selectiva, utilização da memória, identificação, escolha da resposta e programação” (Botelho, 1998).*

O mesmo autor defende, ainda, que atendendo às características do Processamento da Informação, acima referidas, podemos constatar que a Atenção é um dos factores eficaz no processamento da informação e, portanto, detém imensa importância nas diferentes fases do processo.

Nesse sentido, e dado o âmbito em que este estudo foi desenvolvido, denota-se de extrema relevância dedicar-lhe um pouco mais de reflexão.

Atenção e Aprendizagem

A atenção surge quase sempre de mãos dadas com o termo concentração, sendo que as duas expressões se referem a um constructo

multidimensional ligado ao estado de alerta, excitação e selectividade em relação a um objecto.

Segundo Magill (2002) a atenção pode ser entendida como um conjunto de processos que conduzem à selecção ou priorização no processamento de certas categorias de informação. A focalização da atenção funciona como um mecanismo pelo qual o indivíduo se orienta na direcção das informações do meio consideradas mais relevantes.

Na perspectiva do processamento da informação, a atenção pode ser fundamentada em três componentes essenciais (Moran, 1996):

- a. Como um estado de alerta, ou de preparação para a resposta;
- b. Como capacidade limitada de processar informação;
- c. Como um processo que permite seleccionar e processar determinada informação e ignorar outras.

A componente de alerta relaciona-se com a excitação, enquanto processo fisiológico que resulta da entrada de um estímulo novo e que é responsável pela manutenção de um certo estado de vigilância, imprescindível para a actividade mental. Segundo Fonseca e Cruz (1995), a excitação ocupa um lugar muito importante no processo cognitivo, para além do âmbito fisiológico. Para estes autores, a excitação, tal como se manifesta na atenção, interage com a aprendizagem e a memória na aquisição de informação, na sua análise, síntese, armazenamento e recuperação.

A capacidade limitada de processamento é outra componente importante da atenção, interrelacionada com a componente selectiva. Os indivíduos diferem na capacidade de se concentrar em duas tarefas ao mesmo tempo e, algumas tarefas podem ser mais facilmente realizadas quando se apresentam simultaneamente com outras. Quanto à componente selectiva da atenção, é através dela que o indivíduo exerce uma discriminação entre vários estímulos, seleccionando os relevantes e os irrelevantes (Fonseca e Cruz, 1995). Esta selecção pode acontecer de forma intencional ou involuntária, dependendo da forma como o estímulo é colocado (Schmidt e Lee, 1999) e está relacionada

com as experiências prévias do sujeito, armazenadas nas memórias de curta e longa duração.

As três componentes da atenção - alerta, capacidade de processamento central e selectividade - apresentam validade distinta, mas a debilidade em qualquer um deles pode resultar numa incompetência ou disfunção cognitiva ou numa dificuldade de aprendizagem (Fonseca e Cruz, 1995). Rebelo (1994) coloca em evidência a importância da atenção em relação à codificação, memorização e assimilação de uma aprendizagem, afirmando que a atenção é considerada uma atitude que permite sustentar a intenção de aprender e recordar, sendo uma componente necessária à memória, sem a qual não poderemos fixar, nem conservar a informação vivida e experimentada. Por outro lado, Sequeira (1998) preveniu para o facto de os fenómenos de distração e interferência poderem perturbar as relações entre atenção e memória, embora a níveis diferentes. Segundo o autor a distração desvia a atenção do estímulo e impede que a informação chegue à memória de curto prazo e a interferência ocorre a dois níveis: na passagem da informação para a memória de longo prazo e na evocação da informação já armazenada.

A atenção pode, ainda, ser influenciada por um outro factor, as emoções, que devido à sua relevância se denotam fundamentais para o processo de aprendizagem (Viana e Cruz, 1996). De facto, construímos e planeamos o movimento baseados nas nossas motivações e valores e a aprendizagem, desde a primeira reacção ao estímulo, depende disso. Como a aprendizagem depende da atenção, e esta está significativamente associada com aquilo que nos é importante, o significado influenciará o nosso grau de atenção (Gray et al., 2003).

Quando nos reportamos à atenção no âmbito escolar, na maioria das vezes o termo vem associado aos diagnósticos de défice atencional e hiperactividade que, a partir dos anos 90, começaram a gozar de importante prestígio nos meios médicos, nas escolas e nas famílias. Nessa altura, verificou-se uma enorme explosão de diagnósticos, cujo instrumento Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV)⁹ ajudou a determinar, por

⁹ American Psychiatric Association (1994)

conter um inventário de dados comportamentais, que se acredita serem capazes de inferir anomalias atencionais e de outros tipos, relativos aos comportamentos.

As características propostas pelo DSM IV, dentre as quais se encontram o baixo rendimento na realização das tarefas, a falta de atenção, a dificuldade de seguir regras, a impulsividade – hiperactividade, observáveis na escola, no ambiente de trabalho, na clínica e em situações familiares, sustentam uma concepção com ênfase no adoecimento do indivíduo, cujos distúrbios podem ter causas múltiplas: tanto da ordem do desenvolvimento ou da estruturação orgânica, quanto da ordem do emocional ou relacional. São causas de carácter individual, avaliadas a partir de uma abordagem psicológica e epidemiológica, constitutivas de um domínio da realidade onde a cognição é entendida enquanto capacidade de solucionar problemas e a atenção, por sua vez, tem papel específico: o controlo do comportamento e a realização de tarefas.

Tomada como condição para a aprendizagem, a sua análise restringe-se a uma atenção voltada para a captação e busca de informações. A partir desta lógica, os sujeitos com queixas de falta de atenção são normalmente situados num quadro de patologia, onde o adoecimento é produzido no indivíduo e pelo indivíduo.

A capacidade atencional, tanto quanto a capacidade de brincar, aprende-se, porém, ninguém pode ensiná-las. Isto reveste a função de quem ensina de uma importância singular, já que não existem conteúdos, tampouco métodos que possibilitem estas aprendizagens. Elas somente são possíveis na relação com um outro que acredita na capacidade pensante do sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto.

Dificuldades de Aprendizagem e Processamento da Informação

No sentido lato, as DA são consideradas todo um conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, isto é, um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, do risco educacional ou das necessidades educativas

especiais¹⁰. Esta parece ser, então, a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação. No entanto, num sentido mais restrito, e aqui saliente-se que a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA referir-se-á a uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área sócio-emocional. Em conformidade, é essencial que se conceba que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, ou autismo.

Pese embora a tentativa de clarificação do tema que acabamos de encerrar, esta é por certo uma questão para o qual não existe, ainda, consenso, ideia corroborada por Correia (1991) quando afirma que “mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre DA revela uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia do problema”.

Face a todas estas indefinições revela-se fulcral que procuremos atender às determinações que actualmente assumem maior assentimento. Neste sentido, a definição do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) é a que apresenta mais força, na medida em que contém muitos atributos e poucas fragilidades, o que faz dela a definição com maior aceitação internacional e com maiores probabilidades de se tornar a definição consensual para as DA (Fonseca, 1996). Segundo NJCLD (1998, cit. in Cruz, 1999) “Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as DA mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou

¹⁰ Para uma melhor clarificação destes conceitos consultar Alunos com NEE nas Classes Regulares, Correia, 1997

com influências extrínsecas (diferenças culturais ou instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências”.

Numa perspectiva educacional, as DA reflectem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais. Daqui se depreende que os alunos com DA podem evidenciar dificuldades na resolução de algumas tarefas escolares, no entanto, podem ser brilhantes na resolução de tantas outras. Pode-se, ainda, inferir que estes alunos, em termos de inteligência, geralmente estão na média podendo, inclusiva e até vulgarmente, situar-se acima desta.

Indivíduos com DA constituem, segundo Kirk e Gallagher (1991) um grupo heterogéneo que não se encaixa nas categorias tradicionais de crianças excepcionais, situando-se numa zona indefinida entre a excepcionalidade e a normalidade. Neste sentido, um dos aspectos que se revela comum entre estes indivíduos é a vivência de dificuldades significativamente maiores que os alunos da sua idade, apresentando uma discrepância entre o resultado real de uma aprendizagem e o potencial realização esperado, em função das suas habilidades cognitivas e intelectuais. Os mesmos autores referem, ainda, que esta discrepância se verifica ao nível do comportamento psicológico – percepção, capacidade visual, capacidade motora, atenção e memória – bem como nas áreas de desempenho académico – leitura, escrita, cálculo. Desta forma, o indivíduo com DA não possui qualquer deficiência, é capaz de comunicar com os outros normalmente e o seu nível de desenvolvimento mental é considerado apropriado para a sua idade. No entanto, evidencia problemas de comportamento e discrepâncias ao nível da linguagem e da psicomotricidade, para os quais os programas escolares regulares se revelam inadequados, não conseguindo atingir os objectivos mínimos (Fonseca, 1984). Assim, apesar de se verificarem condições pedagógicas adequadas, o distúrbio apresentado implica o recurso a meios alternativos para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Kirk e Gallagher, 1991). Para Fonseca (1999) a verificação da existência de adequadas oportunidades de aprendizagem passa pela realização de uma “avaliação ecológica”, que englobe o indivíduo, o envolvimento e as interacções entre o indivíduo e o meio.

O indivíduo com DA distingue-se do indivíduo “normal” e do “deficiente”, apresentando um conjunto de sinais neurológicos que interferem no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central, condicionando o seu processo de aprendizagem. As DA sugerem a existência de disfunções ao nível do processamento da informação – recepção, integração, elaboração e expressão – que afectam o desenvolvimento e o rendimento escolar (Fonseca, 1999). O processamento da informação nos indivíduos com DA apresenta características de dificuldade em aceder às estratégias mais adequadas, em adaptá-las às diferentes situações, abandonando umas e recorrendo a outras, no sentido de executar tarefas relativamente simples para indivíduos sem este tipo de dificuldades (Swanson, 1987). Daí que o indivíduo com DA manifeste, frequentemente, dificuldades no processamento da informação, quer ao nível receptivo, quer ao nível integrativo e expressivo (Fonseca, 1999).

A capacidade de processamento da informação dos indivíduos com DA é menor do que nos indivíduos “normais”, sendo esta diferença mais acentuada nas idades mais baixas. Os indivíduos com DA processam a informação mais devagar e não distinguem o conteúdo semântico da informação tão claramente como os indivíduos que aprendem normalmente. Este processo afecta o armazenamento da informação, limitando posteriormente a sua rechamada (Cermak, 1983). Consensual na literatura é a noção de que os indivíduos com DA apresentam disfunções localizadas que afectam funções específicas do seu funcionamento cognitivo. Por exemplo, segundo Samuels (1987) a função de automatização da informação tende a decorrer de forma mais lenta e gradual nestes sujeitos. O autor reforça, ainda, esta ideia acrescentando que esta dificuldade tende a ser maior quando a informação a ser processada requer um elevado grau de atenção.

Na mesma linha de orientação a concepção de que os alunos com DA apresentam dificuldades no processamento da informação encontra-se relativamente corroborada na literatura. A investigação nesta área tem procurado esclarecer dúvidas quanto à natureza e eficácia dos processos mentais inerentes ao desempenho académico destes alunos, no sentido de identificar as áreas onde se verificam os défices mais significativos e como

podem eles ser compensados (Swanson, 1987). As linhas de investigação dos numerosos estudos publicados vão desde a perspectiva tradicional do processamento da informação, baseada no tempo de reacção (Weiler et al., 2000), até ao estudo das estratégias cognitivas utilizadas na execução de tarefas mais complexas ou o estudo dos factores de eficácia do processamento da informação, como a atenção (Vogel, 1990) ou a memória (Jeffries e Everatt, 2004).

Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais - Défice de Atenção

No âmbito do trabalho que desenvolvemos é de salientar que o aluno com DA, incluído na amostra, apresenta um défice de atenção pelo que, nos parece pertinente debruçarmo-nos um pouco mais sobre esta Dificuldade de Aprendizagem Não Verbal (DANV).

As DANV envolvem processos cognitivos relativos às aprendizagens não verbais implicando perturbações ao nível da organização visuo-espacial, da percepção tátil, da praxia motora, da aprendizagem da escrita, da resolução de problemas não verbais e da percepção social (Rourke, 1995). Relativamente aos principais traços clínicos da caracterização psicoeducacional da síndrome das DANV estes relacionam-se com: défices na organização visuo-espacial; distúrbios psicomotores; défice de atenção; apercepção social.

Constituindo-se a atenção uma das capacidades que mais trivialmente é afectada nos alunos com DANV, é comum que apresentem uma ou várias das seguintes perturbações relacionadas com o Défice de Atenção:

a) Hiperactividade: manifesta uma excessiva actividade motora, que se caracteriza por um comportamento exploratório accidental, esporádico e disruptivo, sem estratégias intencionais, não termina uma actividade iniciada, produz movimentos desorganizados e descontrolados, produzindo frequentemente respostas erradas aos problemas que se lhe colocam.

b) Distractibilidade: não consegue manter a atenção por um período de tempo adequado, passando rapidamente para outros acontecimentos, independentemente da sua relevância para a tarefa. Não selecciona a

informação, o que terá implicações ao nível do processamento da informação, envolvido em qualquer tipo de aprendizagem (verbal ou não verbal).

c) Preseverância: tendência para manifestar repetitivamente um comportamento, sem considerar a sua importância ou até, conveniência.

d) Impulsividade: falta de controlo sobre o pensamento, agindo sem pensar; relaciona-se com a distractibilidade, pois este comportamento resulta da constante mudança do objecto da sua atenção.

Cada uma destas características constitui a manifestação da incapacidade de integrar com sucesso a informação sensorial que recebe, resultando uma desintegração sensorial, incompatível com um processo de aprendizagem fácil e agradável (Fonseca, 1999). As estratégias utilizadas por esta população não correspondem às suas capacidades intelectuais e os principais factores de insucesso parecem estar relacionados com a dificuldade em seleccionar estratégias adequadas (Howes et al., 2003), em mudar de estratégias em função do tipo de informação ou até em considerar diversos tipos de processamento da informação sequencial, quando é necessário resolver um problema rapidamente (Swanson, 1987).

Os défices de atenção dos indivíduos com DA são referências comuns entre as características desta população (Fonseca, 1999; Shalev e Tsal, 2003), sendo considerados por certos investigadores, uma característica típica de muitos sujeitos com DA (Richards et al., 1990). Alguns autores confirmam essa ideia, atribuindo a esta população de alunos características como a impulsividade (Willcutt e Pennington, 2000), a elevada distractibilidade (Fonseca, 1999) ou a dificuldade em focar ou fixar a atenção, não seleccionando os estímulos relevantes dos irrelevantes (Fonseca, 1999; Shalev e Tsal, 2003). Um número significativo de estudos sobre a atenção nas DA distingue a atenção selectiva e a atenção concentrada. A existência de défice na primeira significa que existe alguma dificuldade para o indivíduo se concentrar nos aspectos relevantes e ignorar os aspectos irrelevantes, que podem estar a interferir com a sua actividade principal. Por outro lado, quando existem dificuldades na atenção concentrada verifica-se um declínio gradual da

quantidade de atenção dirigida à tarefa (Shalev e Tsal, 2003). Richards et al., (1990) verificaram que as crianças com DA evidenciaram tempos de resposta mais longos em diferentes tarefas que implicavam a atenção selectiva e concentrada, tendo os investigadores atribuído esses desfasamentos a um processamento da informação mais lento. De certa forma, estes resultados vão de encontro à opinião de Samuels (1987), que afirma que a grande quantidade de tempo dispendida pela criança com DA, na descodificação de uma informação (por exemplo, uma palavra), condicionam a rapidez com que ela atinge o seu significado.

Como podemos, portanto, constatar, a atenção nas aprendizagens escolares é de extrema relevância, na medida em que cria as condições necessárias em termos de vigilância, capacidade de concentração e de selecção dos estímulos relevantes para a tarefa. Nesse sentido, o conhecimento da eficácia destes factores do processamento da informação na turma com a qual procuramos, ao longo deste ano, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem o mais consistente e fundamentado possível, surgiu como uma necessidade, face à emergência de adoptar estratégias de intervenção conscientes, sistemáticas e eficazes que nos permitissem acompanhar, devidamente, alunos com estas características. Para intervir, é necessário conhecer, e foi tendo em mente esse objectivo que nos propusemos realizar o estudo que aqui apresentamos.

O papel da Instrução no Processo de Ensino – Aprendizagem

O professor é responsável por ensinar ao aluno aquilo que ele tem que fazer, como fazer e ajudá-lo a fazê-lo bem. Neste sentido, segundo Rink (1996) a eficácia pedagógica da Educação Física resulta da capacidade do professor comunicar com o aluno.

A palavra comunicação tem origem no latim – *communicare* – e refere-se ao acto de tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões, conferenciar. Como tal, este vocábulo está intrinsecamente relacionado com os conceitos de participação, de interacção, de troca de mensagens, de emissão ou de recepção de novas informações (Jardim, 2002). Rosado e Mesquita

(2009), na mesma ordem de ideias, afirmam que capacidade de comunicar é um dos factores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das actividades físicas e desportivas. Independentemente da função, da forma e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um factor fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica.

Entre os propósitos da comunicação, na relação estabelecida entre os “actores” do processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a instrução, sendo a mesma entendida como o conjunto de comportamentos de ensino, que fazem parte do reportório do professor relativos à transmissão de informação directamente relacionada com os objectivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991), acrescentando o de comunicar as informações pertinentes nos momentos oportunos.

Em termos genéricos podemos considerar que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, assumindo diversas funções: a função de informação (instrução para facilitar as aprendizagens), de controlo (e.g. controlo dos comportamento) e de motivação (e.g. expressão de satisfação) (Rosado e Mesquita, 2008). Esta é uma perspectiva apoiada pelos construtivistas que pretendem mudar as bases da racionalidade pedagógica do vector da transmissão de sentido único (do professor para o aluno, do treinador para o atleta) para o vector da mediação interactiva e problematizadora. O professor/treinador não é o debitador da matéria, é o que ajuda o aluno, o atleta a aprender (Graça, 1998).

Os propósitos da comunicação na relação entre os “actores” do processo de ensino-aprendizagem são inúmeros, surgindo a instrução referenciada aos conteúdos como o primeiro motivo da sua utilização (Mesquita, 1998). Segundo Rink (1996) os professores que conhecem bem a matéria que ensinam (conhecimento pedagógico de conteúdo), quando possuem competências para fornecer modelos desenvolvendo boas competências pedagógicas e fixando a aprendizagem como propósito fundamental para a sua instrução, é possível que obtenham rendimentos significativos tanto para alunos de menor como para os de maior nível de

habilidade. Depreende-se, portanto, que o conhecimento pedagógico de conteúdo é muito importante no processo de instrução, sendo esta categoria particular de conhecimento emergente das transformações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos (Shulman, 1986).

Ao reportarmo-nos à dimensão instrução, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, constatamos que esta tem sido alvo de vários estudos. Silverman (1994) referiu-se à instrução como sendo a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem. Como estratégia de ensino que é, a instrução reveste-se de formas diferenciadas, nomeadamente, a comunicação verbal (e.g. palavras chave) e a comunicação não verbal (e.g. demonstração). Dentro deste quadro, Mesquita (1998) refere que a estas formas são aplicadas estratégias de modelação da informação, quer seja antes, durante ou após a execução motora. Segundo Laguna (1996) são estas estratégias que permitem a sistematização da informação e o acesso a uma fonte rica de informação relativamente à tarefa, facilitando ao aluno a representação mental do comportamento desejado, aumentando, assim, a possibilidade de uma performance correcta.

Nas situações de instrução a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: antes da prática recorrendo-se a prelecções, apresentação da tarefa, explicações e demonstrações; durante a prática através da emissão de feedbacks (FBs) e após a prática pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991). Desta forma, a capacidade de conciliar a especificidade do conhecimento com as várias estratégias de ensino e o recurso a técnicas específicas de apresentação do conteúdo, constituem aspectos determinantes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Harari et al., 1995).

A investigação mostrou que a clareza da informação emitida e a emissão de FBs são variáveis preditivas da ocorrência de sucesso nas aprendizagens, desde que seja respeitada a solução de compromisso entre a qualidade e a quantidade da informação proferida (Silverman, 1994). Desta forma, a

transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua relevância para que ocorra aprendizagem. A convicção de que a qualidade de prática é um factor determinante nos resultados das aprendizagens (Silverman et al., 1995), suscita que esta está associada às progressões na aprendizagem e na execução de acções motoras com qualidade. Para que isso ocorra é necessário associar uma qualidade de informação transmitida pelo professor, a qual deve enfatizar a forma de exercitação das habilidades motoras (Masser, 1990). Ao serem focalizados estes domínios apela-se à capacidade de atenção do praticante. A capacidade de atenção ou focalização da energia para determinada tarefa está muito dependente dos sujeitos que realizam a acção e o processo de comunicação só se estabelece pela envolvimento e entendimento entre pessoas (Graça, 2001).

O Uso das Novas Tecnologias como Instrumento no Processo de Ensino – Aprendizagem

Actualmente, a tecnologia da informação vem-se desenvolvendo vertiginosamente, pois, a electrónica e a informática descobrem, a cada dia, uma nova forma de transmitir o conhecimento, objectivando a melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Tecnológico da Educação (PTE), que vem sendo aplicado desde Agosto de 2007 pelo Governo, é o maior programa de modernização das escolas portuguesas. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são um dos factores mais salientes dessa mudança acelerada, a que este sistema educativo pretende ser capaz de responder rapidamente, antecipar e até mesmo promover. O PTE interliga, de forma coerente e integrada, um esforço ímpar na infra-estruturação tecnológica das escolas, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos, docentes e não docentes. Com o PTE as escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interactividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade e do conhecimento.

Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo. O futuro perspectivado de uma sociedade de informação e do conhecimento depende, significativamente, do que hoje ocorre nas escolas. As características e a qualidade da acção educativa que aí decorre, as aprendizagens realizadas, as competências e os saberes adquiridos, são factores condicionantes do percurso social a realizar.

O avanço da tecnologia da informação tem apresentado aos docentes um desafio colossal no desenvolvimento de habilidades tecnológicas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. De entre os recursos disponíveis, destacam-se os audiovisuais e tecnológicos, por serem instrumentos facilmente utilizáveis na realização de aulas. Os vários estudos realizados neste âmbito permitem considerar que estas ferramentas potencializam os dispositivos metodológicos convencionais, principalmente por permitirem a utilização de textos, imagens, músicas e animações, em menor tempo, articulando conteúdos teórico-práticos, que permitem compatibilizar, com criatividade, a linguagem científica e académica com a linguagem do quotidiano das crianças e dos jovens.

O docente tem que estar receptivo às mudanças tecnológicas, no sentido de disponibilizar aos alunos novos recursos tecnológicos, visando uma aprendizagem mais ajustada ao mundo actual, o que nem sempre é uma tarefa fácil devido à sobrecarga de actividades a que o professor está submetido, que acaba por impedir um contacto mais frequente com novos recursos didácticos. Estes recursos didácticos são entendidos como materiais que são construídos com a finalidade de facilitar os processos de ensino-aprendizagem. Segundo Graells (2000) os mesmos podem ser classificados em materiais convencionais (livros, revistas, fotocópias, documentos escritos, jogos didácticos, materiais manipuláveis e materiais de laboratório), materiais audiovisuais (filmes, diapositivos, acetatos, rádios, CD, DVD, cassetes, discos, televisão, vídeo e documentários) e novas tecnologias (computador, programas informáticos, internet e televisão interactiva).

Ao longo dos anos vários recursos didácticos como o quadro de giz, o projector de slides, o computador, o vídeo e o *data show*, vêm sendo usados

pelo professor como forma de enriquecer os momentos de instrução. Cabe ao docente verificar a necessidade do aluno, observando o interesse e o seu contexto cultural, no sentido de utilizar o material de apoio mais adequado.

As novas tecnologias aplicadas ao ensino, incluindo os recursos audiovisuais e ferramentas sofisticadas que ainda estão em desenvolvimento, como a robótica e a realidade virtual, possibilitam maior flexibilidade, criatividade, dinamismo, interação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Perrenoud (2000) o domínio de novas tecnologias deve ser uma das competências que o professor contemporâneo deve possuir. Logo, a utilização desses recursos tecnológicos deve abranger desde o mais simples até aos mais sofisticados, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens. Há que se consciencializar de que tudo o que esteja envolvido no processo de ensino tem, sem dúvida, implicações nas aprendizagens, portanto, as tecnologias educacionais – como os recursos audiovisuais e tecnológicos – têm que estar, sobretudo, ao serviço do aluno. Já em 1973 Mialaret afirmava que é necessário que o professor domine essas tecnologias no intuito de melhorar a qualidade de ensino. Contudo, segundo Kenski (1996), os recursos audiovisuais e tecnológicos disponibilizados devem ser planeados com muito critério e têm que ser apropriados ao conteúdo abordado para que se obtenham resultados na aprendizagem do discente.

No processo de ensino-aprendizagem a motivação deve estar presente em todos os momentos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem. As pesquisas realizadas revelam que há uma influência dos recursos didático - pedagógicos e das actividades criativas na motivação dos alunos demonstrando, estes, maior participação e interesse na aula (Castoldi e Polinarski, 2009). Os recursos audiovisuais por estimularem diversas formas de percepção dos alunos, procurando contrariar a tendência do recurso tão exclusivo e sistemático da verbalização, mas, principalmente, de estímulos visuais e auditivos, garantem um processo de dinamização das aulas e uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados (Córdova e Peres, 2008). Por permitirem que os alunos absorvam a informação

preferencialmente pela visão, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma maior retenção das informações transmitidas.

A capacidade de retenção do conteúdo é um factor importante a ser considerado tanto na elaboração, quanto no decorrer da aula, sendo influenciada por vários factores, como a forma pela qual adquirimos a informação, a quantidade de informação transmitida, a duração da exposição e as intervenções que este processo pode sofrer (Pazin Filho e Scarpelini, 2007).

É consensual na literatura que a assimilação da informação ocorre através de vários canais, de comunicação verbal e não-verbal, sendo que quanto maior a quantidade de canais utilizados para absorver a informação, maior será a retenção. Os estudos revelam que somos capazes de reter 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos e 80% do que vemos, ouvimos e fazemos. Quanto maior o nosso envolvimento com a actividade, maior será a assimilação, o que é um excelente princípio a ser considerado na elaboração de actividades didácticas. Neste contexto, os recursos audiovisuais assumem relevância, uma vez que ao propiciarem o uso de vários canais, acarretam uma melhor transmissão das informações e, provavelmente, uma maior compreensão dos conceitos.

Importa, no entanto, que se tenha em consideração que “os bons resultados da utilização destas ferramentas dependem do uso que se faz delas, de como e com que finalidade as mesmas são empregues, cabendo ao professor planear, devidamente, a sua aplicação na sala de aula” (Coscarelli, 1998).

Objectivos e Hipóteses

Objectivo Geral

O estudo elaborado teve como objectivo geral avaliar a atenção dos alunos da turma B do 9º ano da Escola Básica 2º e 3º ciclos da Areosa e a influência do êxito escolar nos seus valores para este factor do processamento da informação.

Objectivos Específicos

- Verificar como varia o desempenho no teste de Atenção relativamente aos parâmetros velocidade atencional, exactidão atencional (capacidade de concentração) e a resistência à Fadiga, em função do êxito escolar (retenções/ausência de retenções em anos lectivos anteriores);
- Comparar os resultados de um aluno identificado com DA com os valores obtidos pelos restantes elementos da turma, em função do êxito escolar (retenções/ausência de retenções em anos lectivos anteriores);
- Inferir possíveis estratégias a adoptar no sentido de estimular a atenção dos alunos para os momentos de exposição da matéria e de transmissão de informações, aumentando, dessa forma, a eficiência da instrução.

Hipóteses

H₁: A velocidade atencional dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores é significativamente inferior à dos alunos sem retenções.

H₂: A velocidade atencional do aluno identificado com DA é comparativamente inferior à média das restantes categorias amostrais.

H₃: A exactidão atencional é significativamente inferior nos alunos com retenções em anos lectivos anteriores relativamente aos alunos sem retenções.

H₄: A exactidão atencional do aluno identificado com DA é comparativamente inferior à média das restantes categorias amostrais.

H₅: A resistência à fadiga atencional dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores é inferior à dos alunos sem retenções.

H₆: A resistência à fadiga atencional é comparativamente inferior no aluno identificado com DA relativamente à média das restantes categorias amostrais.

Material e Métodos

Descrição e caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por vinte alunos da turma B, do 9º ano, da Escola Básica 2º e 3º ciclos da Areosa, do ano lectivo 2009/2010, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ($14,6 \pm 0,9$). Os alunos foram divididos em três categorias amostrais distintas, tendo em conta o êxito escolar e a presença de DA. Desta forma, uma primeira categoria engloba os 9 alunos da turma com retenções em anos lectivos anteriores, com uma média de idades de $15,2 \pm 1,05$ anos, uma segunda categoria inclui os 9 alunos da turma sem retenções em anos lectivos anteriores, que possuem uma média de idades de $14,0 \pm 0,0$ anos, e, por último, uma terceira categoria comporta um aluno da turma identificado com DA e 16 anos de idade. Relativamente a este aluno, saliente-se que possui uma perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, comprovado por relatório médico e avaliação psicológica e que se encontra, portanto, ao abrigo do Decreto - Lei 3/2008, o qual prevê um acompanhamento pedagógico individualizado, que vise minimizar as dificuldades que o aluno apresenta, potenciar o seu desenvolvimento escolar e a integração social. O aluno apresenta dificuldades em compreender e apreender os conteúdos escolares e esta situação é agravada pela dificuldade em manter essas aquisições, dado que revela, ainda, um défice ao nível da capacidade mnésica (memória de trabalho a longo prazo) que exige a necessidade de um acompanhamento sistemático com vista à integração das aquisições que vai realizando. Beneficia ainda, de adequações curriculares e de adaptações no processo de avaliação.

Quadro 1 – Caracterização da Amostra em função da Idade.

	N	Média de Idades	Mínimo	Máximo
Retenções	9	$15,2 \pm 1,1$	14,0	17,0
Sem retenções	9	$14,0 \pm 0,0$	14,0	14,0
Dificuldades de Aprendizagem	1	16	---	---
Amostra	20	$14,6 \pm 0,9$	14,0	17,0

Metodologia

Como procedimentos metodológicos recorreremos à aplicação do Teste de Toulouse - Piéron no sentido de inferir os valores da turma para as diversas componentes atencionais.

A amostra foi dividida em três categorias distintas, em função do êxito escolar e da presença de DA.

Tendo em consideração os objectivos centrais delineados justifica-se que, além de uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, se efectue, também, uma organização do estudo com base num formato de estudo de caso. Neste sentido, essa comparação pode ser observada como uma análise de natureza interpretativa, em que se pretende perceber se os valores obtidos pelo aluno com DA, incluído na amostra, se situam mais próximos dos resultados obtidos pelos alunos com retenções em anos lectivos anteriores ou pelos alunos sem retenções. De acordo com Miles e Huberman (1994, cit. por Graça, 1997) o objectivo dos estudos de caso não se prende com a extracção de conclusões que sejam generalizáveis a um qualquer segmento populacional. Nesse sentido, e porque o que se procura é a compreensão teórica do caso, e não leis gerais, o estudo de caso torna-se singularmente útil quando há necessidade de compreender um grupo determinado, um problema concreto ou uma situação especial em grande profundidade (Patton, 1990). Segundo Ponte (2006) um estudo de caso debruça-se sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, e procura-se descobrir o que há nela de mais essencial e característico contribuindo, assim, para a compreensão global do caso. Desta forma, a realização de um estudo de caso, no nosso estudo, encontra justificação na necessidade de compreender como certas características pessoais de um aluno poderiam condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem e no ensaio de estratégias de ensino que, a serem concretizadas, pudessem concorrer para a anulação de dificuldades e para a optimização da aprendizagem.

Teste de Toulouse - Piéron (Toulouse e Piéron, 1982)

A Atenção concentrada foi medida pelo Teste Toulouse - Piéron (T-P), um teste que se destina a avaliar a Atenção nas vertentes de *i) Velocidade Atencional* (capacidade de realização do trabalho); *ii) Exactidão Atencional* (capacidade de concentração); *iii) Resistência à Fadiga Atencional* (Botelho, 1998; Cid, 2002). Da relação entre elas obtém-se a atitude do indivíduo face ao esforço mental, na medida em que a força dos estímulos externos é praticamente nula, dependendo a atenção apenas de factores internos, o que pressupõe uma grande capacidade de síntese mental. (Botelho, 1998). Segundo o mesmo autor, uma vez que não são necessários conhecimentos especiais para a realização do teste, os seus resultados dependem apenas da capacidade de atenção selectiva e voluntária de quem o executa.

O teste é apresentado ao sujeito numa folha A4 constituída por 40 linhas contendo, cada uma, 40 figuras (pequenos quadrados) que se distinguem em oito tipos diferentes pela orientação (no sentido da rosa-dos-ventos) de um pequeno traço exterior existente em cada uma delas (Anexo 3). Para a execução do teste o sujeito dispõe de 10 minutos, durante os quais terá de barrar, com um traço, todas as figuras iguais às que foram indicadas antes da prova e que se encontram em destaque no topo da folha de teste. Para tal, deve ser rápido e exacto, traçando todas as figuras da esquerda para a direita e de cima para baixo, procurando não deixar nenhuma para trás. Se o indivíduo se enganar, deverá fazer um círculo à volta da figura e continuar a prova imediatamente. De minuto a minuto, o examinador manda fazer uma cruz no intervalo dos quadradinhos, no mesmo lugar em que vão a barrar. Para isso diz em voz alta “Cruz!”. Após a sua execução, o examinando deverá continuar rapidamente a prova. Ao fim de dez minutos, o examinador dirá “Terminou!”. Depois de explicados aos sujeitos o procedimento do teste, foi permitido um ensaio na última linha.

Na análise dos resultados consideramos o total de figuras correctamente marcadas como “certas” (C), as não assinaladas como omissões (O) e as mal marcadas como erradas (E). A sua contabilização faz-se separadamente e por minuto. Os resultados da **Velocidade Atencional** (Capacidade de Trabalho)

são obtidos pelo somatório do número de símbolos correctamente assinalados (C) pelo sujeito ao longo dos 10 minutos de duração do teste. A **Exactidão Atencional** (Capacidade de Concentração) é obtida através da fórmula: $(O + E) / C \times 100$. Nesta componente o número de faltas (omissões mais erros) não deve ultrapassar 10% dos acertos e o número de erros não deve ultrapassar dois quintos do número de omissões. Por último, a **Resistência à Fadiga Atencional** é avaliada analisando a curva do trabalho realizado em cada minuto, de acordo com a seguinte fórmula: $C - (O + E)$ (Vasconcelos e Botelho, 2004).

Na resistência à fadiga, os resultados obtidos permitem qualificar os sujeitos relativamente à sua capacidade de concentração, de acordo com a seguinte classificação:

- Muito concentrado: 5% de erros e omissões
- Concentrado: 5% a 10% de erros omissões
- Disperso: 10% a 15% de erros e omissões
- Muito disperso: 15% a 20% de erros e omissões
- Dispersíssimo: Mais de 20% de erros e omissões

Procedimentos Estatísticos

Para o tratamento estatístico dos dados, recorreremos ao programa Microsoft Excel, integrante do Windows 7 e ao programa estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, versão 17.0.

A primeira tarefa realizada no âmbito do tratamento estatístico dos dados recolhidos foi a análise exploratória dos mesmos, de modo a determinar a possível presença de *outliers*. Depois de retirados os *outliers* de valores mais extremos (1 caso), procedeu-se à análise da estatística descritiva, inferindo-se a média e o desvio padrão para todas as variáveis.

Posteriormente, para verificar o comportamento das variáveis dependentes (velocidade atencional, exactidão atencional e resistência à fadiga atencional) em cada um dos grupos (alunos com retenções em anos lectivos anteriores, alunos sem retenções em anos lectivos anteriores, aluno com DA)

recorremos à estatística inferencial, nomeadamente, a teste não paramétricos para amostras independentes, com a aplicação do *Mann – Witney Test*, uma vez que cada um dos grupos apresentava um número inferior a 20 elementos.

O nível de significância fixado em todos os testes foi $p \leq 0,05$.

Considerações sobre a metodologia utilizada

Relativamente à aplicação do teste de atenção de T-P, consideramos que o facto de o protocolo do teste permitir um ensaio prévio coadjuvou a supressão de dúvidas assegurando, assim, uma correcta realização do mesmo. A forma de aplicação pela qual optámos, visando todos os sujeitos simultaneamente, revelou-se eficaz, não tendo ocorrido qualquer episódio de perturbação do mesmo, o que se terá resultado do facto de este ser um teste que solicita, em grande medida, a capacidade de concentração do indivíduo.

Quanto à análise dos dados, tendo em conta que uma das categorias amostrais inclui apenas um aluno, a análise dos seus valores e a relação com os restantes elementos da amostra não foi efectuada estatisticamente, mas sim, de forma independente, através da comparação dos valores obtidos com os valores médios das restantes categorias amostrais. A análise dos dados foi, portanto, interpretativa.

Apresentação dos Resultados

Tal como referimos no capítulo Material e Métodos, o teste utilizado para a avaliação da Atenção (Teste de T-P) permite recolher informação sobre três componentes deste factor de eficácia do processamento da informação: a Velocidade Atencional, ou capacidade de trabalho, a Exactidão Atencional ou capacidade de concentração e a Resistência à Fadiga Atencional. De seguida apresentaremos, separadamente, os resultados relativos a cada uma dessas componentes, obtidos a partir da recolha dos dados, os quais serão, posteriormente, discutidos e interpretados de acordo com o suporte teórico apresentado no capítulo da Revisão da Literatura.

A apresentação dos resultados para a avaliação da Atenção encontra-se

estruturada da seguinte forma:

- Avaliação da Velocidade Atencional: análise dos resultados para as três categorias amostrais de estudo.
- Avaliação da Exactidão Atencional: análise dos resultados para as três categorias amostrais de estudo.
- Avaliação da Resistência Atencional: análise dos resultados para as três categorias amostrais de estudo.

Avaliação da Velocidade Atencional

Os resultados da Velocidade Atencional no Teste de T-P, são obtidos pelo somatório do número de símbolos correctamente assinalados pelo aluno ao longo dos 10 minutos de duração do teste.

O Quadro 2 apresenta os resultados dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores, alunos sem retenções e do aluno com DA na componente Velocidade Atencional.

Quadro 2 – Velocidade Atencional no Teste de T-P na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com DA (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em número de respostas correctamente assinaladas.

	Média	Desvio Padrão	Mean Rank	z	p
Retenções	191,11	51,67	8,83	-0,53	0,61
Sem retenções	178,89	33,29	10,17		
Dificuldades de Aprendizagem	154	----	----	----	----

Os resultados evidenciados pelo Quadro 2 permitem-nos verificar que os alunos com retenções apresentam um melhor desempenho na Velocidade Atencional, representado por um número superior de respostas correctas. No entanto, a diferença assumida perante o grupo de alunos sem retenções não é estatisticamente significativa.

Quanto ao aluno com DA pode-se verificar que o seu desempenho foi inferior ao dos alunos das restantes categorias amostrais. O aluno apresenta, portanto, uma menor velocidade atencional.

Avaliação da Exactidão Atencional

Na avaliação da Exactidão Atencional quanto menor for o valor obtido pelo grupo melhor é considerado o desempenho em termos de Exactidão Atencional e, como tal, melhor a capacidade de concentração.

O Quadro 3 apresenta os resultados dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores, alunos sem retenções e do aluno com DA na componente Exactidão Atencional.

Quadro 3 – Exactidão Atencional no Teste de T-P na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com DA (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em percentagem.

	Média	Desvio Padrão	Mean Rank	Z	p
Retenções	20,11	12,07	6,44	-2,43	0,01
Sem retenções	8,02	5,66	12,56		
Dificuldades de Aprendizagem	23,37	----	----	----	----

Analisando o Quadro 3 podemos constatar que os alunos com retenções evidenciam um desempenho inferior comparativamente aos alunos sem retenções, uma vez que apresentam uma percentagem média ($20,11 \pm 12,07$) mais elevada. Relembre-se que nesta componente da atenção quanto menor o valor obtido, melhor o desempenho. Relativamente ao aluno com DA pode-se verificar que o seu desempenho foi inferior ao dos alunos dos restantes grupos (23,37). O aluno apresenta, portanto, uma menor Exactidão Atencional e uma menor capacidade de concentração. Saliente-se, ainda, que o valor que o mesmo obteve se encontra mais próximo dos resultados médios da categoria amostral que engloba os alunos com retenções em anos lectivos anteriores e,

expressivamente, afastado dos resultados médios dos alunos sem retenções ($8,02 \pm 5,66$).

A Figura 1 apresenta a classificação da Capacidade de Concentração, tendo em conta os resultados na componente Exactidão Atencional, dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores, alunos sem retenções, do aluno com DA e da média amostral.

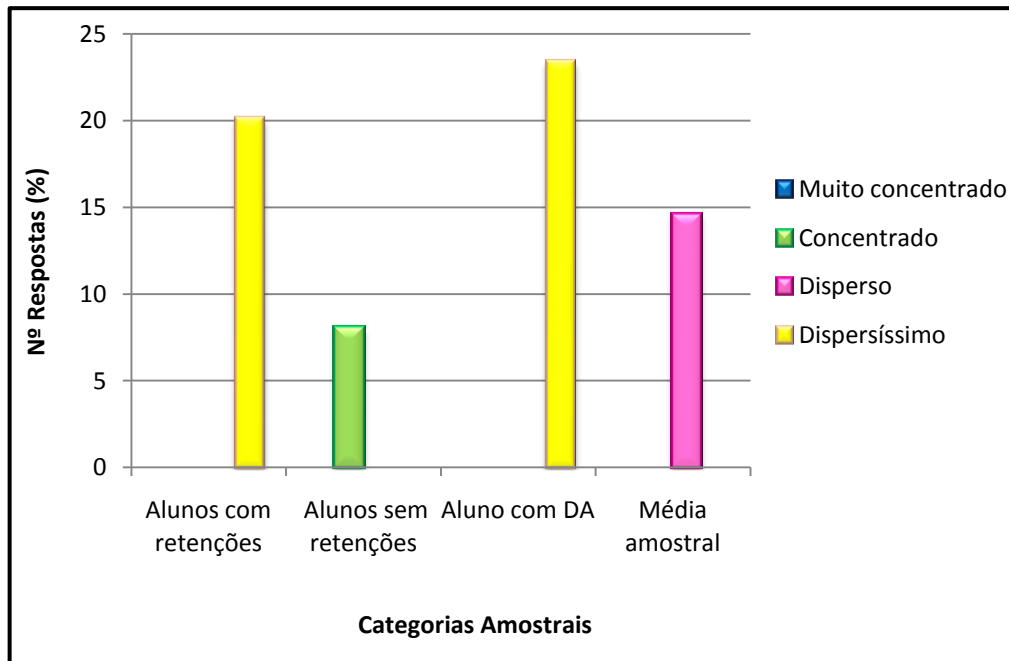


Figura 1 – Exactidão Atencional no Teste de T - P. Classificação da Capacidade de Concentração das diferentes categorias amostrais

Pela análise da Figura 1 pode-se inferir que a média dos valores alcançados por toda a amostra para a Exactidão Atencional a classifica como “dispersa”. No entanto, quando se analisa a figura em função da categoria amostral apura-se que existem evidentes diferenças nas capacidades de concentração e, portanto, nas classificações obtidas. Assim, constata-se que a média dos valores obtidos pelos alunos sem retenções em anos lectivos anteriores se situa no patamar “concentrados” e que a média dos valores obtidos pelos alunos com retenções os coloca no patamar “dispersíssimos”. Relativamente ao aluno com DA os valores obtidos permitem classificá-lo como “dispersíssimo”, tal como ocorre com a última categoria amostral mencionada, no entanto, os valores deste aluno são comparativamente superiores.

Avaliação da Resistência à Fadiga Atencional

A média aritmética dos valores obtidos em cada minuto, pelos alunos com retenções em anos lectivos anteriores, alunos sem retenções e pelo aluno com DA constitui a Resistência à Fadiga Atencional ao longo do teste, cujos resultados se apresentam no Quadro 4.

Quadro 4 – Resistência à Fadiga Atencional no Teste de T-P na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores, na categoria amostral de alunos sem retenções e na categoria amostral do aluno com DA (média, desvio-padrão, mean rank, valores de z e de p). Resultado em número médio de respostas certas, após retiradas as omitidas e erradas.

	Retenções	Sem retenções	Dificuldades de Aprendizagem
1º Minuto	20,00±6,82 (10,72)	16,78±4,09 (8,28)	17,00
2º Minuto	16,78±6,61 (9,22)	16,56±5,39 (9,78)	12,00
3º Minuto	16,11±5,04 (8,83)	16,78±2,99 (10,17)	13,00
4º Minuto	16,11±6,41 (8,50)	17,89±4,37 (10,50)	6,00
5º Minuto	14,00±6,10 (8,44)	17,33±4,50 (10,44)	15,00
6º Minuto	13,33±5,22 (7,17)	17,33±3,12 (11,83)	14,00
7º Minuto	14,44±6,99 (9,17)	15,00±6,04 (9,83)	9,00
8º Minuto	14,44±5,18 (8,17)	16,67±4,12 (10,83)	12,00
9º Minuto	16,22±9,38 (9,28)	14,44±3,43 (9,72)	11,00
10º Minuto	15,78±7,63 (9,22)	16,67±5,12 (9,72)	9,00
Total	15,72±5,72 (9,79)	16,54±3,08 (10,09)	11,8±3,22
Z		-0,75	-----
p		0,49	-----

Reportando-nos aos resultados apresentados no Quadro 4 depreende-se que os alunos sem retenções manifestam, ao fim dos 10 minutos de duração do teste, um resultado médio superior, traduzido pelo maior número médio de respostas certas após retiradas as omitidas e erradas, em relação aos alunos com retenções, no entanto, a diferença não atinge um valor estatisticamente significativo.

Podemos, ainda, inferir que o resultado obtido pelo aluno com DA é indicativamente inferior aos restantes grupos ($11,8 \pm 3,22$). O aluno tem um número médio de respostas certas após retiradas as omitidas e erradas, mais baixo que os alunos com retenções e que os alunos sem retenções. O seu desempenho foi, portanto, pior que os restantes alunos, sendo a sua resistência à fadiga atencional menor.

A Figura 2 ilustra a curva de trabalho das diferentes categorias amostrais ao longo do Teste de T-P.

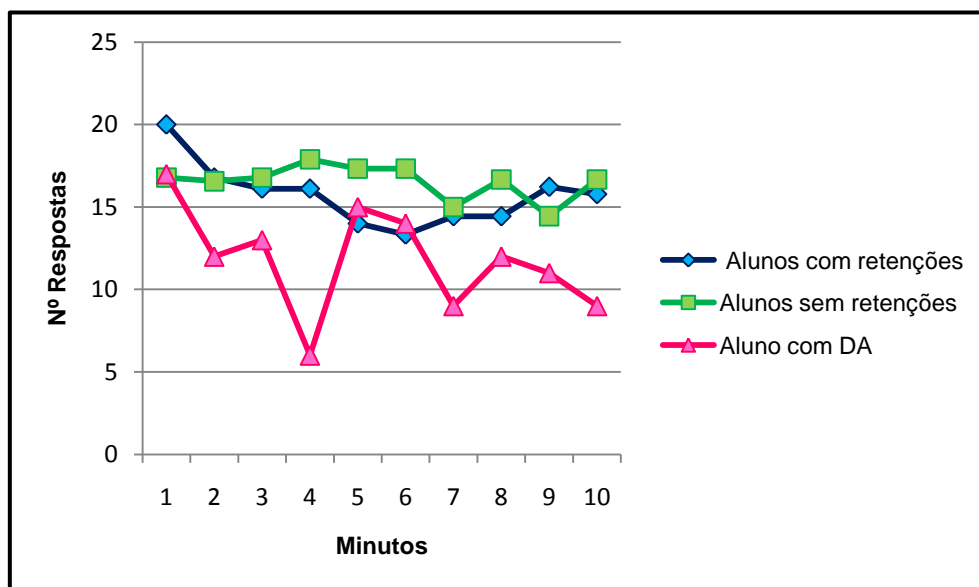


Figura 2 – Resistência à Fadiga Atencional no Teste de T - P. Curva de Trabalho de cada uma das categorias amostrais.

A análise da Figura 2 permite constatar que os alunos com retenções mantiveram até ao 6º minuto uma tendência constante de descida do número de respostas válidas, correspondendo esse minuto ao momento em que registaram o valor mais baixo ao longo de todo o teste. A partir desse ápice o número de respostas válidas voltou a aumentar, paulatinamente, no entanto, para níveis mais baixos que os inicialmente conseguidos. Os alunos oscilaram entre as 13 e as 20 respostas válidas ao longo dos 10 minutos.

Relativamente aos alunos sem retenções, percebe-se, pela análise da sua curva de trabalho, que esta categoria amostral manteve um trajecto mais regular ao longo do teste, encontrando-se o número de respostas válidas entre

as 16 e as 18 a cada minuto, tendo, no entanto, no 7º e no 9º minutos apresentado valores mais baixos. O pico atencional mínimo destes alunos ocorreu ao 9º minuto, altura em que atingiram uma média de apenas 14 respostas.

Quanto ao aluno com DA podemos observar, através da análise da sua curva de trabalho, que o seu desempenho ao longo do teste foi consideravelmente irregular. O aluno decresceu, até ao 4º minuto o número de respostas válidas, altura em que atingiu um pico atencional mínimo relativamente baixo de apenas 6 respostas válidas. De seguida demonstrou uma subida exponencial, atingindo ao 5º minuto um total de 15 respostas válidas, para mais tarde voltar a declinar, embora mais tenuemente, os seus valores. Assim se constata que este aluno apresenta uma menor resistência à fadiga e que o seu número de respostas válidas foi, ao longo de todo o teste, exceptuando o 5º e 6º minutos, sempre inferior aos valores médios obtidos pelas restantes categorias amostrais.

Discussão dos Resultados

Um elemento importante a ser considerado na discussão dos resultados relaciona-se com o facto de existir pouca informação decorrente de pesquisas sistemáticas sobre a temática da atenção e de, os estudos existentes, tanto experimentais, como de revisão, apontarem sempre para a atenção de forma generalizada.

O Teste de T-P permite proceder a uma análise muito detalhada e específica da atenção, nomeadamente porque permite a separação em três componentes, como já vem sendo frisado. Tendo em conta a especificidade desta análise, nem sempre será possível estabelecer uma comparação directa com os resultados de outros estudos, dado que estes, por terem utilizado outras metodologias e instrumentos, não se centraram na avaliação da atenção dividida em componentes, como aqui foi efectuado. Desta forma, apesar de apresentarmos uma síntese dos resultados obtidos em cada componente, a comparação com outros estudos terá como base os resultados globais da

atenção obtidos pela nossa amostra.

No que respeita à Velocidade Atencional, o nosso estudo não demonstrou diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, entre o desempenho da categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores e categoria amostral de alunos sem retenções. A salientar, ainda, que os alunos com retenções em anos lectivos anteriores obtiveram, nesta componente, melhor desempenho que os restantes elementos da amostra, evidenciando, portanto, uma capacidade de trabalho superior que, posteriormente, será discutida.

Quanto ao aluno identificado com DA, os seus dados não foram tratados estatisticamente, como já foi justificado anteriormente. No entanto, pela interpretação dos seus valores e comparativamente às restantes categorias amostrais, verifica-se que o aluno evidencia uma menor capacidade de trabalho, tendo em conta os seus desempenhos substancialmente inferiores.

A informação obtida pela avaliação da Exactidão Atencional permite estabelecer uma relação com a capacidade de concentração do sujeito, uma vez que regista o número de erros e omissões apresentados por cada aluno. A categoria amostral dos alunos sem retenções foi classificada como “concentrada”, uma vez que, em média, as suas percentagens de erros e omissões se encontram entre os 5% e os 10%. Quanto à categoria amostral dos alunos com retenções, por terem obtido valores na ordem dos 20% encontram-se no patamar “dispersíssimos”, registando-se o mesmo com o aluno com DA que apresentou, em média, percentagens de erros e omissões acima dos 20%. Neste parâmetro, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos com retenções e o grupo de alunos sem retenções em anos lectivos anteriores. Pode-se constatar, portanto, que os alunos com retenções, que anteriormente verificamos terem uma capacidade de trabalho superior ao grupo de alunos sem retenções, também registaram na prova, uma maior percentagem de erros e de omissões. Isto revela que a capacidade de concentração destes alunos é relativamente menor, facto que

poderá, então, relacionar-se com o insucesso escolar que vêm experienciando. O aluno com DA para além de ser o que detém piores resultados ao nível da capacidade de trabalho é também, aquele que possui um número mais elevado de erros e omissões, sendo, portanto, o que apresenta maior distractibilidade.

Finalmente, relativamente à Resistência à Fadiga Atencional esta revelou-se menor na categoria amostral de alunos com retenções em anos lectivos anteriores comparativamente à categoria amostral de alunos sem retenções tendo, estes últimos, evidenciado uma maior estabilidade nos seus valores ao longo dos 10 minutos da prova. A variação de desempenho destes alunos foi, portanto, menor que na categoria de alunos com retenções, facto que se justifica num menor número de respostas erradas e omitidas a cada minuto, tendo em conta que na velocidade atencional (número de respostas certas) os alunos com retenções tinham obtido desempenhos superiores. Quanto ao aluno com DA, este apresentou uma evidente irregularidade nos seus desempenhos ao longo de toda a prova, tendo os seus resultados sido, manifestamente, inferiores aos restantes alunos. Constatou-se, ainda, que a capacidade de concentração deste aluno é realmente inferior à dos restantes alunos da amostra, pois ao longo do teste, não só acertou menos respostas, como também errou e omitiu mais do que os restantes (resultados da velocidade e da exactidão atencional). Concluindo, o aluno detém, portanto, uma menor capacidade de trabalho, menor capacidade de concentração e menor resistência à fadiga.

Os resultados obtidos a partir do nosso estudo, relativamente à eficácia da atenção no aluno com DA, confirmam a ideia evidenciada pela literatura de que esta população apresenta défices de atenção (e.g. Vogel, 1990; Richards et al., 1990; Shalev e Tsal, 2003). Vários autores referem os défices na atenção selectiva (e.g. Richards et al., 1990; Boden e Brodeur, 1999), a maior distractibilidade (e.g. Vogel, 1990; Fonseca, 1999), a impulsividade da resposta (e.g. Doyle et al., 1976) ou as flutuações na duração e extensão da atenção selectiva dos indivíduos com DA (e.g. Fonseca, 1999).

Apesar de não termos tido acesso a nenhum estudo que tivesse utilizado o teste usado no presente trabalho, podemos sugerir a concordância dos nossos resultados com a generalidade dos trabalhos realizados nesta área, na medida em que, na maioria dos diferentes estudos apresentados, os indivíduos com DA evidenciaram frequentemente níveis de concentração inferiores, maior propensão à distração provocada por factores externos e dificuldades em manter o grau de atenção durante a realização de uma tarefa. Apesar de não termos testado a permeabilidade da nossa amostra a factores de distração, constatámos a grande dificuldade de concentração na tarefa, expressa por uma elevada percentagem de respostas erradas e de omissões.

Conclusões

Nas conclusões do trabalho desenvolvido, procede-se à verificação das hipóteses formuladas inicialmente, tendo em conta os resultados obtidos.

H₁: A Velocidade Atencional dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores é significativamente inferior à dos alunos sem retenções.

A hipótese formulada não foi confirmada pelos resultados obtidos. Na análise dos resultados das diferentes categorias amostrais para esta componente da atenção constatámos que os alunos com retenções em anos lectivos anteriores não só não apresentavam resultados inferiores aos alunos sem retenções, como também os seus valores eram superiores, embora sem relevância estatística. Desta forma, ficou patenteado que os alunos com retenções apresentaram uma capacidade de trabalho superior.

H₂: A Velocidade Atencional do aluno identificado com DA é comparativamente inferior à média das restantes categorias amostrais.

A hipótese formulada foi confirmada pelos resultados obtidos. Pela comparação dos resultados do aluno com DA com os resultados dos alunos que compõem as restantes categorias amostrais verificou-se que os seus

valores se situaram num patamar inferior, concluindo-se, portanto, que este foi o aluno que, em termos médios, apresentou menor capacidade de trabalho.

H₃: A Exactidão Atencional é significativamente inferior nos alunos com retenções em anos lectivos anteriores relativamente aos alunos sem retenções.

A hipótese formulada foi confirmada pelos resultados do nosso estudo, uma vez que pela análise dos resultados obtidos se verificou que os alunos com retenções em anos lectivos anteriores apresentaram valores de exactidão atencional significativamente inferiores aos dos alunos sem retenções, evidenciando, portanto, uma menor capacidade de concentração.

H₄: A Exactidão Atencional do aluno identificado com DA é comparativamente inferior à média das restantes categorias amostrais.

A hipótese formulada foi confirmada pelos resultados, na medida em que o aluno com DA apresentou valores comparativamente inferiores ao dos alunos das restantes categorias amostrais. Neste sentido, este foi o aluno que apresentou, em termos médios, a menor capacidade de concentração.

H₅: A Resistência à Fadiga Atencional dos alunos com retenções em anos lectivos anteriores é inferior à dos alunos sem retenções.

A hipótese formulada não foi confirmada pelos resultados do nosso estudo. Os alunos com retenções em anos lectivos anteriores apresentaram valores relativos à resistência à fadiga atencional inferiores aos dos alunos sem retenções, no entanto, estes não foram estatisticamente significativos.

H₆: A Resistência à Fadiga Atencional é comparativamente inferior no aluno identificado com DA relativamente à média das restantes categorias amostrais.

A hipótese formulada foi confirmada pelos resultados, na medida em que o aluno com DA apresentou valores comparativamente inferiores ao dos alunos das restantes categorias amostrais. Neste sentido, este foi o aluno que

apresentou, em termos médios, a menor resistência à fadiga atencional.

Estratégias Adoptadas face aos Resultados obtidos

Compreender a tarefa do professor enquanto agente facilitador no processo de ensino - aprendizagem é entender que tal tarefa exige preparo especializado. O seu grande desafio é conhecer e compreender o modo dos alunos serem e estarem no mundo, pois quanto maior esse conhecimento, maiores serão as possibilidades de transformação tanto pessoal como social, quando a nossa sociedade exige indivíduos capazes de se adaptarem às constantes necessidades de mudança, inerentes à sociedade de transformação em que vivemos.

Desta forma, desde o início do ano, altura em que tivemos conhecimento de que a turma comportaria um número significativo de alunos com retenções em anos lectivos anteriores e, ainda, um aluno identificado com DA, procurámos estruturar o processo de ensino a levar a cabo de forma a atenuar eventuais dificuldades que os alunos pudessem revelar ao nível da assimilação de conceitos. Porque consideramos que, de facto, o modo como o processo de ensino-aprendizagem é ministrado determina o sucesso do mesmo, decidimos proceder ao estudo anteriormente apresentado para perceber como o processo atencional dos alunos poderia influenciar as suas aprendizagens, os seus comportamentos nas aulas, principalmente, nos momentos de instrução, e, daí, tirar possíveis ilações, para a implementação de metodologias e estratégias pedagógicas que visassem contrariar a débil capacidade de concentração evidenciada pela generalidade dos alunos. Dentro deste quadro, o estudo foi elaborado tendo em conta aquilo para que Carreiro da Costa (1995) alertou ao referir que **o ensino é um processo que exige dos professores uma preocupação científica constante, que deve traduzir-se numa permanente procura de soluções ou respostas, bem como numa constante adaptação às diferentes necessidades dos alunos.**

Segundo Neves (2004) a Educação Física tem de encontrar respostas inclusivas de todos os alunos, *“reveladoras do eclectismo das diferentes actividades ao nível das habilidades, comportamentos, atitudes e valores junto*

deles.” Foi nesta linha de ideias que decidimos começar por investigar as características normalmente associadas aos indivíduos que possuem DA, dado que metade dos alunos da nossa turma (amostra) apresenta retenções em anos lectivos anteriores, e ainda, mais especificamente, as DA inerentes a Défices de Atenção e estados de Hiperactividade, tendo em conta que a turma (amostra) comporta um aluno com estas características. A aplicação do Teste T - P visou tornar perceptíveis possíveis fragilidades ao nível da atenção e da capacidade de concentração.

Inferiu-se que realmente a turma (amostra) manifestava, em termos médios, um défice atencional, espelhado numa baixa capacidade de concentração, que permitiu classificar os alunos como “dispersos”. No entanto, quando os dados foram analisados em termos da existência ou não de retenções em anos lectivos anteriores, os alunos sem retenções encontravam-se no patamar “concentrados” e os alunos com retenções e o aluno com DA evidenciam valores que os classificavam como “dispersíssimos”.

Reiterando que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos jovens, é através do desenvolvimento desse processo que o professor consegue superar as dificuldades que os alunos encontram na aprendizagem, principalmente, os hiperactivos, que devido à sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam mais complexos os momentos de transmissão de informações. Conscientes de que cabe, então, ao professor desenvolver habilidades específicas e procurar uma melhor adequação dos recursos pedagógicos utilizados na aula, diminuindo as tensões entre os actores desse processo, procurámos ao longo de todo o ano que as práticas desenvolvidas tivessem em consideração as especificidades dos alunos e as suas necessidades. Deste modo, fomos investigar as implicações que poderiam advir das especificidades apresentadas pelos alunos da turma e, de consensual na literatura, registamos o facto de que os alunos com Défice de Atenção têm dificuldades quer ao nível da concentração durante tempo prolongado, quer como para seleccionar a informação mais relevante em cada problema que se lhe coloca. Estes

aspectos foram, portanto, devidamente considerados quando estruturámos e realizámos as situações de aprendizagem propostas.

A aprendizagem de qualquer habilidade motora requer a selecção de informações que podem estar contidas no meio ambiente e/ou ser fornecidas pelo professor. Para que esta informação seja retida, para posterior interpretação e possível armazenamento na memória de longa duração, o processo da atenção é fundamental. Quando ensinamos algo, o que desejamos é que o indivíduo assimile a informação, retendo-a para uso posterior.

Desta forma, estabelecemos um conjunto de estratégias de actuação, principalmente ao nível da intervenção, que sendo adoptadas proporcionassem um correcto acompanhamento destes alunos, garantindo que compreenderiam as informações transmitidas, ou seja, aquilo que realmente se pretendia que efectuassem.

A influência da comunicação dos professores passa, muitas vezes, pela sua capacidade de persuasão. Na realidade, não importa que o aluno entenda, retenha ou processe na informação: é necessário que a aceite, que seja persuadido, que adira afectivamente às actividades propostas. Essa persuasão é a melhor preditora da acção. Neste contexto, as nossas preocupações centraram-se na linguagem usada: o volume de voz, a sua ressonância, a articulação das palavras e a entoação; nos aspectos não-verbais da comunicação: contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor; bem como na articulação entre as variáveis verbais e não-verbais.

Algumas estratégias de comunicação adoptadas envolveram elementos informativos: retemos mais as experiências negativas que as positivas, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos, recordamos particularmente bem o que dizemos e fazemos. Recordámos ainda mais o que foi dito em primeiro lugar ou mais recentemente (efeito de primazia ou recência), retemos melhor as informações apresentadas em contextos de vivacidade ou por fontes mais credíveis (Mesquita et al., 2008). Inúmeras estratégias para uma melhor comunicação envolvem múltiplos canais: canais que reduzam a probabilidade de má compreensão; adaptar as mensagens aos níveis de compreensão dos

praticantes; a empatia ligada às sensações e emoções dos receptores, e também decisivo, o desenvolvimento de estratégias de escuta activa, isto é, significa atenção ao outro com contacto visual e expressões faciais adequadas.

Um dos efeitos que ajuda a aumentar os índices de atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes é a clareza da apresentação (Rink, 1993). Procurámos compreender quais seriam, então, as linhas mestras que nos orientariam na transmissão das informações de forma clara e quais as habilidades fundamentais para o desenvolvimento da instrução:

- Planear a comunicação/demonstração da tarefa, de forma a orientar o praticante para os seus elementos estruturais básicos de forma inequívoca;
- Dispor a informação numa sequência lógica;
- Apresentar exemplos correctos e errados;
- Personalizar a apresentação;
- Repetir assuntos difíceis de compreensão;
- Recorrer às experiências pessoais do aluno (transferência);
- Utilizar o questionamento;
- Apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Considerámos fundamental atender a algumas necessidades para concretizar determinadas funções na organização e materialização do processo de instrução: a identificação dos objectivos a atingir, a planificação das tarefas apropriadas aos objectivos considerados; a apresentação eficaz das tarefas que fornecesse ao aluno uma ideia clara sobre o que deveria fazer, alicerçada na motivação necessária para tal; a organização e gestão do envolvimento de aprendizagens concordantes com o incremento da motivação dos alunos para a prática das tarefas; a monitorização do envolvimento de forma a proporcionar ao aluno o feedback relacionado com a sua performance no cumprimento das tarefas; o desenvolvimento do conteúdo, através da modificação da estrutura da tarefa, baseado na resposta do aluno durante a sua realização e a avaliação da eficácia do processo de instrução (Rink, 1993).

Enquanto professora, foi tendo em consideração que independentemente da importância que todas as categorias do conhecimento assumem, o conhecimento pedagógico do conteúdo é, sem dúvida, extremamente relevante para a condução do processo de ensino-aprendizagem, pois é este que permite tornar a matéria de ensino compreensível para os alunos e, seria em conformidade com esta capacidade, que estes alcançariam níveis de aprendizagem substanciais, que procurei criar estratégias com o objectivo de direccionar o foco da atenção dos alunos para os pontos críticos das actividades. Deste modo, a definição de componentes críticas das tarefas, orientando os alunos para pontos-chave de realização dos elementos que facilitassem a aquisição dos conceitos e a conduzissem à melhoria dos desempenhos foi um aspecto fulcral para a aprendizagem.

A instrução foi conduzida no sentido de se constituir um vínculo otimizador da aprendizagem. Neste sentido, focámos as nossas preocupações em incidir níveis mais elevados de atenção nos alunos, para conseguir que estes pudessem reter o máximo possível de informação. Segundo Famose (1983) durante a transmissão de uma tarefa motora, o aluno é confrontado com um estímulo, que possui em si, um vasto conjunto de informações. A quantidade de estímulos contida na informação é geralmente superior à que o praticante pode tratar. Cientes de que daqui ressalta uma necessidade, a do praticante seleccionar apenas a informação mais relevante para a concretização da tarefa, procurámos reduzir a informação transmitida, fundamentalmente, ao nível da quantidade de ideias nela contida, da extensão da própria informação, da sua densidade, da estrutura e do conteúdo da informação e do momento em que foi emitida.

A forma como a transmissão das informações ocorreu e a linguagem utilizada foram aspectos aos quais debitámos relativa importância, dado que os alunos possuíam um repertório vocabular bastante restrito. Neste sentido, recorreremos à utilização de uma linguagem acessível, na maioria das vezes auxiliada pela demonstração do pretendido, e procurámos que as informações fossem transmitidas de forma breve, não implicando alargados períodos de

atenção, mas concisa, focando os aspectos fulcrais.

Decidimos que seria mais conveniente ir direccionando a atenção dos alunos, ao longo da aula, para diferentes pontos de uma mesma tarefa, repartindo a informação a ser transmitida por vários momentos de instrução, sendo estes mais curtos e incisivos. A opção por ir transmitindo, no início da exercitação de determinado conteúdos, *feedbacks* mais direccionados aos desempenhos globais da turma, e não tanto às individualidades que a compõem, foi outra estratégia que consideramos ter realmente sortido o efeito desejado, pois denotámos que os alunos conseguiam, realmente, estar mais atentos e concentrados e, concomitantemente, mais implicados nas tarefas, pois iam percebendo, a cada momento, aquilo que se pretendia, e não se sentiam “carregados” de informações e de objectivos. De facto, é através das relações que os alunos estabelecem com o contexto educativo, os conteúdos e as tarefas de aprendizagem, que os professores encontram o verdadeiro significado para explicar, questionar e motivar para a prática desportiva (Mesquita, 1998). O estabelecimento de pontos de ligação entre os conteúdos abordados, as práticas propostas, situando as aprendizagens nos seus contextos autênticos, ajuda os alunos a apreciarem e a valorizarem com especial relevância, as metodologias e os conteúdos, para que desta forma possam assimilar uma óptima aprendizagem, mantendo-se mais motivados no desempenho das actividades propostas.

Para uma aula ser bem sucedida, é necessário associar o recurso didáctico apropriado com a forma e o conteúdo pertinentes. Na elaboração do conteúdo devem ser definidos os objectivos da aula, bem como, tópicos e ilustrações que englobem o que se quer transmitir de maneira coesa e onde o assunto seleccionado garanta a retenção (Scarpelini e Pazin Filho, 2007).

Ambicionando garantir que conseguiríamos prender a atenção dos alunos para a transmissão de informações, procurámos implementar junto da turma estratégias de instrução dinâmicas e inovadoras, no sentido de facilitar a aquisição dos conceitos e tornar mais claros e concisos os momentos de instrução, atenuando, desta forma, as suas dificuldades de compreensão e assimilação da matéria. Assim, fazendo uso de recursos materiais, como o

quadro, para a esquematização da matéria, do computador e do aparelho multimédia, para a apresentação digital das informações relativas às diversas situações de aprendizagem propostas, enriquecemos a instrução com materiais didácticos criativos e inovadores, tendo-se constituído o recurso ao vídeo e a imagens, uma mais-valia em todo o processo. A visualização do pretendido de uma forma mais atractiva do que a convencionalmente utilizada, a par com a demonstração e o recurso a alunos da turma como exemplos, foram, sem dúvidas técnicas de instrução que permitiram engrandecer todo o trabalho desenvolvido, contribuindo, efectivamente, para períodos de instrução mais curtos e para uma maior motivação.

Com todas as estratégias implementadas, tentámos tornar as nossas aulas mais dinâmicas, mais produtivas, mais eficazes. O aperfeiçoamento multidimensional dos alunos foi aspecto ao qual dedicamos, ao longo de toda a leccionação, extrema relevância, tendo o trabalho de desenvolvimento da atenção e da capacidade de atenção sido, a este nível, apenas um exemplo.

“A EF percorre este caminho quando nas suas aulas há movimento, carga, suor, esforço, dinamismo, aprendizagem e progressos, quando há golos, cestos, pontos e remates, quando se corre, salta e luta, quando se vencem receios, complexos e medos, quando se enfrenta e ultrapassa barreiras e obstáculos, quando há riso, entusiasmo e empenhamento, quando há vontade e oportunidade de exercitar, aprender e render, quando há alegria na vitória e esta não mancha aquela, quando agir, fazer, experimentar são verbos preferidos, quando desistir.”

(Bento, 1991)

4.4.4 O Imprescindível Contributo dos Meus Alunos para o Meu Desenvolvimento Profissional

Perderia todo este Relatório se não focasse, com a devida eloquência, a influência que os meus primeiros alunos detiveram em todo o meu Desenvolvimento Profissional. Com outra turma, certamente teria experienciado diferentes dificuldades, diferentes sentimentos, teriam sido bem

distintas as suas necessidades e, conseqüentemente, as minhas. Todo o investimento realizado se materializou nas relações que fomos estabelecendo, nos propósitos que fomos estipulando e nas experiências que fomos trocando. Partilhámos emoções e projectos conjuntos, nos quais eu, a todos os momentos, me revi, e eles se revelaram. Abracei cada uma das suas causas como se fossem as minhas e, talvez aí, tenha encontrado o alento para concretizar tudo que me propus realizar.

De cada momento vivido levo agora a certeza de ter sido imprescindível para que eu percebesse, confrontasse e reajustasse as concepções que ocultamente comigo carregava. Quanta evolução num ano só! Quanto investimento, mas ao mesmo tempo, quanta recompensa! Permito-me transpor para este meu Relatório de Estágio Profissional parte da reflexão da minha última aula, aquela que, de facto, glorificou tudo que vivi, tudo que senti, cada um dos momentos em que desesperei e pensei não ser capaz.

“(...) O processo de ensino-aprendizagem é um processo interactivo, de troca de experiências, vivências, conhecimentos e de perspectivas, um processo de permanente construção. É através das relações que se estabelecem com os alunos que se consegue e se garante, em parte, que eles estejam disponíveis para aprender. É necessário, portanto, encontrar estratégias de actuação que permitam cativar os alunos, “ganhá-los” para a aula, para as tarefas, mas não só.

Esta aula, que marca o término do processo de leccionação desenvolvido com a turma, constituiu-se uma verdadeira surpresa quer para mim, quer para os próprios alunos. Por todo o envolvimento emocional criado em torno daquele que considero ter sido um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e muito motivante, não poderia terminar o ano lectivo sem lhes demonstrar o quanto foram importantes nesta minha jornada e o quanto as nossas trocas de experiências contribuíram para que eu evoluísse, me tornasse mais capaz, mais competente. Neste sentido, decidi preparar uma surpresa para cada um dos alunos, pois cada um deles tem características peculiares que os distinguem dos demais. Foi com tremenda emoção que percebi que também eles tinham decidido preparar algo para mim. Os presentes, as cartas de agradecimento, as dedicatórias, os chocolates e as flores que me ofereceram foram um reflexo da relação de cumplicidade, compreensão e companheirismo que estabelecemos ao longo de todo o ano. Ressalvo aqui o facto de terem agradecido a compreensão com que sempre escutei os seus problemas, os minutos que, depois de

terminada a aula, fiquei com eles a procurar soluções para as dificuldades que enfrentavam. É com uma enorme satisfação que chego ao final deste percurso, por vezes tão tortuoso, e vejo reconhecido todo o meu labor. Os alunos demonstraram, com estas atitudes de afecto, que todo o processo desenvolvido teve, também para eles, expressivo significado. Creio que não existirá maior satisfação para qualquer professor do que ver os seus alunos cativos, entusiasmados, reconhecidos.

É com um enorme alento, e uma enorme vontade de fazer mais, de ir mais além, que findo mais uma etapa deste meu processo de formação. Orgulho-me de ter feito tudo o que estava ao meu alcance, de ter dedicado a este projecto tudo o que tinha e até mesmo o que não tinha, porque é, de facto, grande, muito grande, a minha satisfação! Trabalhei com miúdos fantásticos, que embora procurassem sempre levar-me até aos meus limites, souberam estar, souberem ser! Jamais hei-de esquecer os meus primeiros alunos. Hei-de recordá-los sempre com um enorme sorriso e uma enorme nostalgia por todos os bons momentos passados, por todas as risadas, todas as chatices, todas as brincadeiras, todos os sermões, por tudo quanto me fez crescer, como pessoa e como profissional.

Agora sim, olho para mim e já me vejo do outro lado, do lado dos que conduzem, dirigem, orientam, ensinam. Para trás ficaram os receios, as angústias e as dúvidas. Domina agora a certeza de querer continuar a progredir e a alegria por ter sido capaz. Que o futuro me faça cruzar com muitos mais 9º B's para que eu possa continuar a acreditar que vale sempre a pena batalhar por um sonho.”

“ (...) também são assim os professores de desporto e de educação física. Cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância e a expressão da pessoa de dentro. No corpo dos seus alunos, no sistema de ossos, músculos e tendões e na cadeia mecânica e flexível das articulações visam incorporar e concretizar a beleza, pelo acrescento das próteses das habilidades, pelo aprimoramento e harmonia dos gestos, das atitudes e dos actos, pela melhoria dos comportamentos, pela transmissão de normas, exigências, princípios e ideais de conduta e de relacionamento. Chama-se a isto condição humana, um templo de luz e razão implantado em cima da natureza.”

(Bento, 2006)

4.4.5 Um Contributo bem para lá do Indispensável...

Pese embora já o venha fazendo, amiúde, neste Relatório de Estágio, não poderia deixar de evidenciar, neste ponto do meu Desenvolvimento Profissional, o quão importante foi, para que eu evoluísse, o companheirismo daqueles que mais proximamente acompanharam todo o caminho percorrido.

A partilha pedagógica que todo o Estágio contemplou dotou-o de um significado sem igual. Aqui permito-me evocar Costa (2009) para elucidar o conceito “(...) *a colaboração entre professores que inclui a troca de materiais pedagógicos facilita o trabalho do professor que pode utilizar materiais criados pelos colegas e adaptá-los às necessidades das suas turmas. Também a discussão de ideias e descobertas amplia os conhecimentos dos professores permitindo que estes possam aproveitar as ideias que lhes pareçam adequadas, mas também questionar e debater propostas que lhes pareçam adequadas*”. Deveras, a partilha de conhecimentos, de valores, de experiências e de diferentes perspectivas, fizeram de tudo quanto fomos conjuntamente experienciando, ensejos de reflexão, formação e crescimento indubitáveis.

Começo por referir a relevância que os professores do Grupo Disciplinar de Educação Física - três professores e duas professoras – detiveram, neste ano de grandes aprendizagens que se constitui o Estágio Profissional. Efectivamente, revelaram-se verdadeiras fontes de saber, e a experiência de alguns deles constituiu-se ponte importante nesta minha busca de conhecimento e aprimoramento, dotando-me de habilidades e estratégias de ensino que me continuarão a ser, com certeza, bastante úteis ao longo da vida.

Comigo levarei, também, os ensinamentos das assistentes operacionais, especialmente aquelas que se encontram no edifício desportivo, D. Teresa e D. Marília, que, em verdade, constituem mais um dos elementos enriquecedores desta Escola. A sua disponibilidade, amabilidade e colaboração foram incessantes e com elas experienciei momentos de extrema diversão e enriquecimento pessoal.

No entanto, em todo este processo houve, de facto, quem mais se destacasse. Refiro-me, por certo, à grande AMIGA Inês e ao grande MENTOR José Silva.

Ao Zé, meu Professor Cooperante, que mais do que colaborar me incitou a procurar, a desvendar e a descobrir, agradeço ter-me mostrado que a dedicação e o empenho são fundamentais para que se alcance a competência. O seu profissionalismo conduziu-me para a necessidade de nunca dar por estagnada a minha formação e de ver em cada “porta e janela fechadas” a audaz provocação de ser capaz de as abrir.

À Inês não agradeço apenas a companhia ou a colaboração. Seria demasiado infrutuoso. Agradeço, de coração, ter sempre acreditado em mim e o ter querido acompanhar-me a desbravar os caminhos mais tortuosos, fazendo-me sempre acreditar que “existem estrelas mesmo quando o céu está nublado”¹¹. Foi, de facto, responsável por parte extremamente significativa do meu progresso humano e profissional.

Afirmo categoricamente que sem estas duas fortalezas dificilmente teria conseguido retirar de um ano tão importante o devido usufruto!

¹¹ In Revista Audácia. Lisboa. (1999)

5. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Findada mais uma etapa da minha formação, rumo a um futuro que gostava de ver auspicioso, apraz agora dizer-me que não poderia conceber todo o processo de formação que me visou dotar para a docência sem a existência desta última e derradeira experiência. Quanta riqueza num só ano, quanto enriquecimento, quanta evolução.

Efectivamente, a prática é um lugar de concretização, por excelência. Capacidades, habilidades e competências são agregadas, testadas, aprimoradas, concepções são reajustadas a contextos mais reais e todo o conhecimento adquirido ganha um outro fulgor, passando a dotar-se de maior inteligibilidade.

Concebo-a, agora, de uma outra forma, porque a vislumbro mais realizadora e, não obstante continuar a valorizar a teoria que nesse proscénio se apropria e revitaliza, sinto que o meu desempenho enquanto docente ficaria empobrecido sem esta oportunidade de errar, de reajustar, de aprender, com a circumspecta companhia de profissionais mais experientes. O termo “profissionais” não foi aqui empregue por mero acaso. Agradeço verdadeiramente o profissionalismo¹² (qualidade do que é profissional e, portanto, desempenha o seu trabalho com seriedade, rigor e competência) com que todo o processo de orientação decorreu, neste importante trilho da minha formação.

O constante incentivo ao aprimoramento e à necessidade de questionar e de justificar as acções empreendidas foram imprescindíveis para que eu encarasse a necessidade de reflectir com a devida preponderância e para que me direccionasse para a sua melhoria. Este é, de facto, um dos aspectos mais relevantes de todo este Estágio Profissional, que, para mim, veio carregar de significado as palavras de Louden (1991) e Serrazina (1998), quando destacam a importância da reflexão sobre as práticas e referem que os professores através desta *“...desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como*

¹² Infopédia: Dicionário de Língua Portuguesa

ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.” (cit. por Oliveira e Serrazina, 2002).

Recordo agora as metas traçadas no início desta grande aprendizagem. Vejo-as, presentemente, mais elucidadas e revigoradas, porquanto compreendo a relevância que detiveram em todo o processo e o quanto poderão reflectir-se no meu futuro. Foi alimentando-me das minhas expectativas iniciais que parti para a intenção de perceber, mais aprofundadamente, o que se espera de um profissional de ensino, as competências que se encontram associadas a um ensino de qualidade e às práticas do “Bom Professor”, e ainda, como poderia levar todo o processo de ensino-aprendizagem ao êxito ambicionado, através do desenvolvimento de um consistente e aprofundado processo reflexivo que me levasse a confrontar concepções e realidades e a desenvolver, mais fervorosamente, hábitos de investigação que se consubstanciassem na supressão de lacunas e dificuldades de um qualquer interveniente no processo, professor ou aluno.

A aspiração maior era, em verdade, a conquista da competência profissional, porém, consciente de que *per si* este não seria o momento em que tal ocorreria totalmente. E não ocorreu, de facto. Há ainda muitas veredas para percorrer e muitos “cofres” para abrir. Tanto conhecimento, ainda, por desvendar. Neste sentido, partilho a percepção de Marcelo (2009) quando refere que sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, sendo este o seu elemento legitimador e a justificação do trabalho que neste ofício se desenvolve, a par com o compromisso de transformar esse saber em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove é hodiernamente imprescindível, que os professores (da mesma forma que é assumido por muitas outras profissões) se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal, a cada dia. Estou convicta do que acabo de enunciar.

Não julguei, ao pisar a E. B. 2, 3 da Areosa pela primeira vez, que esta viria a ser palco de tanta aprendizagem e desenvolvimento, nem que me encaminharia para tamanho sentido de responsabilidade e comprometimento.

De cada momento, que se apresentou como possibilidade de aprendizagem, procurei absorver todos os ensinamentos possíveis para dotar a minha actuação de maior clareza e compreensão. Admito, no entanto, que nem sempre fui capaz de retirar de cada uma delas o devido usufruto. Neste sentido, considero que o meu desenvolvimento enquanto profissional do ensino foi ocorrendo gradualmente, concomitantemente com o investimento que ia realizando.

Aos poucos fui descobrindo valias, esbatendo fragilidades, testando limites, procurando agir com maior discernimento e desenvoltura. Foi acreditando sempre que mais rápido nem sempre significa melhor que procurei, em conjunto com a Inês, colega de Estágio, e com o Zé Silva, meu Professor Cooperante, ultrapassar cada obstáculo e cada vicissitude. Com eles compreendi o verdadeiro sentido das palavras *equipa*¹³ (grupo de pessoas que trabalham em conjunto para o mesmo fim) educativa (que educa; instrutiva).

Todas as vivências que este Estágio me proporcionou vieram associar-se a outras, verdadeiramente importantes, que a Faculdade já me havia providenciado. A prática pedagógica com crianças, adolescentes, jovens e idosos foram indubitáveis para a construção da minha identidade profissional e para o meu desenvolvimento neste processo de “ser professora”.

Hoje, sem robustas certezas acerca do que o futuro me reserva, permito-me apenas acreditar que um dia, que espero não estar tão longínquo assim, voltarei a esta realidade. Há de quem ensina, orienta, incentiva, conduz e se “dá” em cada gesto porque crê que ele pode, realmente, fazer a diferença. Que o futuro me reserve um sem fim de oportunidades de continuar a evoluir e me permita continuar a sonhar!

De facto, o todo não é igual à soma das partes e aquilo que mais lamento é o não ter sido capaz de transcrever para este documento tudo que carrego na alma. Apesar de todo o intimismo do qual dotei este relatório, e do qual admito não ter sido capaz de me alhear, considero que se realizado de outra forma ele não seria meu... seria de um outro qualquer que não eu!

¹³ Infopédia: Dicionário de Língua Portuguesa

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). *A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio*. In A. Albuquerque, L.V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), *Educação física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras* (pp. 127 – 138). Maia: Edições ISAMAI/UFAL.
- Alves, J. & Araújo, D. (1996). *Processamento da informação e tomada de decisão no desporto*. In José Cruz (Ed.) *Manual de Psicologia do Desporto*, pp.361-388.
- Araújo, A. (2002). *Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção*. *Jornal Pediatria* 78: S104-10.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Graça, A., Mesquita, I. & Pereira, F. (2009). *Análise da instrução de estagiários de Educação Física no período final do estágio pedagógico*. I Congresso Internacional de Intervenção Pedagógica e Profissional. ISMAI. [Edição em formato digital].
- Bento, J. (1986). *“Acerca do Papel do Professor de Educação Física”*. *Horizonte Revista de Educação Física e Desporto* III (13) pp. 3-6.
- Bento, J. (2001). *As funções da Educação Física*. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, 8 (45), pp. 101-107.

- Bento, J. (1995). *O Outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras: Editores, S. A.
- Bento, J. (2003): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2005). *Políticas Educativas e Sociais no Desporto*. Congresso do Desporto. Porto: Exponor.
- Bento, J. O. (2006). *Um olhar cultural sobre o Desporto*. Pedagogia do Desporto. Documento de apoio às aulas. Porto: FADEUP-UP.
- Boden, C., Brodeur, D. (1999). “*Visual Processing of Verbal and Nonverbal Stimuli in Adolescents with Reading Disabilities*”. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, nº 1, pp: 58-71.
- Botelho, M. (1998). *A actividade gímnica e factores de eficácia no processamento da informação visual*. Porto: M. Botelho. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.
- Castoldi, R., Polinarski, C. A. (2009). *A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem*. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. [Versão electrónica].
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa.
- Cermak, L. (1983). “*Information Processing Deficits in Children with Learning Disabilities*”. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 16, nº 10, pp: 599-605.
- Cid, L. (2002). *Processamento da Informação – Estudo da influência da atenção e memória*. Porto: L. Cid. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.
- Coll, C. S.(1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordova, S.T., Peres, J.A. (2008). *Utilização de recursos áudio visuais na*

- docência de medicina veterinária*. Revista Eletrónica Lato Sensu. Ano 3, n.1, Março.
- Coscarelli, C.V. (1998). *O uso da Informática como instrumento de ensino-aprendizagem*. Presença Pedagógica. v. 4, nº 20, Março/Abril.
- Costa, F. (1983): *A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Condicionantes para o seu tratamento experimental*. C.D.I. ISEF-UTL.
- Costa, H. F. C. S (2009). O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada. Funchal: H. Costa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Costa, V. (2000). *O profissional necessário*. 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa: Sentidos do fazer pedagógico da educação física, seus mitos e símbolos. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, p.10.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização teórica*. Editor: Casa do Professor.
- Cunha, M. I. (1992). *O bom professor e sua prática*. 6ª ed. Campinas: Papirus.
- Departamento de Educação da FCUL (Org.). (1993). “*O Ensino Superior e a Formação de Professores em Portugal*.” Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Versão electrónica]. Consult. 27 de Janeiro de 2010, disponível em [www. Cfcul.fc.ul.pt](http://www.Cfcul.fc.ul.pt)
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Doyle, R., Anderson, R. & Halcomb, C. (1976). “*Attention Deficits and the Effects of Visual Distraction*”. In Journal of Learning Disabilities, vol. 9, nº 1, pp: 59-65.
- Enricone, D. (2006). *O Professor e as Inovações*. In D. Enricone (Org.), *Ser Professor*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 52.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage Moteur et difficulté de la tâche*. Paris: Ed. INSEP.
- Fernandes, E. (1990a). *Psicopedagogia a Psicanálise da Educação – Para uma Pedagogia Humanista*. Coleção Educação e Desenvolvimento Humano, nº 5. Aveiro: Editora Estante.

- Fernandes, E. (1990b). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Coleção Educação e Desenvolvimento Humano nº 4. Aveiro: Editora Estante.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, L.M; Krug, H. N. (2001). *Os bons professores formadores de profissionais de Educação Física: características pessoais, histórias de vida e práticas pedagógicas*. Santa Maria: Kinesis, nº 24, p. 73-96.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Editorial Notícias. Lisboa.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora*. Editorial Notícias. Lisboa.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Âncora Editores.
- Fonseca, V., Cruz, V. (1995). “Introdução ao Programa de Processamento Simultâneo e Sequencial de Informação (PPSSI). In Revista de Educação Especial e Reabilitação, 3/4, pp. 85-99.
- Freire, A.M. (2001). *Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. [Versão electrónica]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Gadotti, M. (1989). *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, P. B., Silva, P., Queirós, P. (2002). *Para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da coeducação desportiva*. Comunicação apresentada no Simposium “As mulheres e o Desporto”, 1-14.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física*. Revista Portuguesa de Ciências do desporto, vol. 1 nº 1, 104-113.

- Graça, A. & Januário, C. (1998). *Como se formam e transformam as concepções de ensino nos professores?* Porto – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Actas do Seminário Educação Física: contexto e inovação, vol. 2, Pág. 103–114, Porto, 1998.
- Graells, P. (2000). *Los medios didácticos*. [Versão electrónica]. Última actualização: Junho de 2005, consult. em 17 de Fevereiro de 2010.
- Gray, H. M., Ambady, N., Lowenthal, W. T. & Deldin, P. (2003). *P300 as an index of attention to self-relevant stimuli*. In Journal of Experimental Social Psychology. Academic Press.
- Griffin, L. M., & Combs, C. S. (2000). *Student Teachers' Perceptions of the Role of the Physical Educator*. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 71(4), 42-45.
- Grillo, M. (2006). *O professor e a docência: O encontro com o aluno*. In Enricone, D. (Org.) Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Harari, N., Lidor, R., & Harari, I. (1995). *Modelling: A Teaching Strategy Based on Integrative Knowledge* [Abstract]. Abstract Book of the World Sport Science Congress (AIESEP) -Israel, 256.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. F. (1992). *Introduction*. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- Howes, N., Bigler, E., Burlingame, G., & Lawson, J. (2003). *"Memory Performance of Children with Dyslexia: a comparative analysis of theoretical perspectives"*. In Journal of Learning Disabilities, vol. 36, nº 3, pp: 230-246.
- Hynes-Dusel, J. M. (1999). *Cooperating Teachers' Perceptions about the Student Teaching Experience*. [Versão electrónica]. The Physical Educator, 56, 186-195 179-185.
- Jardim, M. (2002). *O Método da Animação*. Manual para o Formador. Porto: AVE.

- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). *“Working Memory: Its Role in Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties”*. In *Dyslexia* (10), pp: 196-214.
- Kenski, V. M. (1996). *O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. In: VEIGA, I. P. A. (Org). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.
- Kephart, N. (1986). *O aluno de aprendizagem lenta*. Artes Médicas. Porto.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. Martim Fontes. São Paulo.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1998). In There Anything Left for Us? *Functions of cooperating teachers and teacher educators*. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- Krug, H.N. (2005). *Compreendendo a profissionalização dos bons professores através da leitura especializada*. IX Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Anais, Cruz Alta: Unicruz, p.40.
- Laguna, P.L. (1996). *The Effects of Model Demonstration Strategies on Motor Skill Acquisition and Performance*. In *Journal of Human Movement Studies*, 30: 55-79.
- Madruga, J. A. G.(1990). *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoria del aprendizaje verbal significativo*. In: Coll, C. et al. *Desarrollo psicológico y educación*, II. Madrid: Alianza Editorial, p. 81-9.
- Magill, R.A. (2001). *Motor learning: Concepts and applications* (6ª ed.). New York: McGraw Hill. Cap. 8, 9 e 10.
- Magill, R. (2002). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Beucher.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em 25 de Novembro de 2009, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Martins, V. (2006). *Decálogo do Bom Professor*. Consult. 22 Janeiro 2010, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>
- Masser, L. (1990). *The effect refining and applying instructional tasks have on student achievement in an open motor skill*. In T. Williams, L. Almond

- and A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity* (pp.177-186). Finland: Jyväskylä.
- Matos, V. (1980). "*Aprendizagens Escolares: Relação entre Memória Visual Sequencial e Capacidade de Leitura*". In *Ludens*, vol. 5, nº 1, pp: 7 – 11.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada à Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2009). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de desporto – Universidade do Porto.
- McIntyre, D.J., Byrd & Fox, S.M. (1996). *Field and laboratory experiences*. In J. Sikula et al. *Handbook of Research on Teaching and Teacher Education*, 2ª ed New York: MacMillan.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol : estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). *Athlete's Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition*. In *Journal of Sport Science and Medicine*, 7: 402- 407.
- Mialaret, G. (1973). *Psicopedagogia dos meios audiovisuais no ensino do primeiro grau*. (C. M. Nourry, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Mialaret, Q. (1988): "*Réflexions Personnelles sur le Choix de Quelques Objectifs. Pour la Formation des Enseignants*". *Revista Portuguesa de Educação* 1 (1) pp. 45-62.
- Morais, M. M. (1993). *A reflexão-acção na formação de professores*. *Aprender* (vol. 15) pp. 27-30.
- Moran, A. (1996). *The psychology of concentration in sport performances: a cognitive analysis*. Hove: Psychology Press.

- Mosston, M. (1981): *Teaching Physical Education*, 2nd ed. Columbus: Charles E. Merrill.
- Neves, E. & Boruchovitch, E. (2007). *Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA)*. Psicologia: Reflexão e Crítica (20), pp. 406-413.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consult. 12 de Dezembro de 2009, disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Osunde, E. O. (1996). *The Effect on Student Teachers of the Teaching Behaviors of Cooperating Teachers*. [Versão electrónica]. Education, 1156 116 (4), 612-618.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2ªed.) Newbury Park : Sage Publications Inc.
- Pazin Filho, A., Scarpelini, S. (2007). *Estrutura de uma aula teórica I: conteúdo*. Medicina, Ribeirão Preto. v. 40, n. 1, Janeiro/Março.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. (Ramos, P.C, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, S. G. (1997). *A Didáctica como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura*. Campinas: André, M. (1997). Alternativas do ensino da Didática. Papirus, p.37-69.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema (25), pp. 105-132.
- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I.C. & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Postic, M. (1984). *Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Rebelo, J. (1994). *Estratégias para concentração*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXVIII, (2): 171-182.
- Rendeiro, F. (1994). *Comunicação em educação, comunicação educativa*. Braga: F. Rendeiro. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à Universidade do Minho.
- Richards, G., Samuels, S., Turnure, J. & Ysseldyke, J. (1990). "*Sustained and selective attention in children with learning disabilities*". In Journal of Learning Disabilities, vol. 23, pp: 129-136.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª Ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). *Effective Instruction in Physical Education. Applying research to enhance instruction*, 171 – 198. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L. Consult. 29 de Setembro de 2009 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69-130.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. International Journal of Performance Analysis in Sport, 1 (8) 19-30.
- Rourke, B. (1995). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: manifestations*. In neurological disease, disorder and dysfunction, Ed. Guilford Press, N. York.
- Samuels, S. (1987). "*Information Processing Abilities and Reading*". In Journal of Learning Disabilities, vol. 20, nº 1, pp: 18-22.

- Sanches, M. F. C. (1997). *Para um Ensino de Qualidade: perspectiva organizacional*. Inovação, vol. 10, nº 2 e 3. Lisboa: M.E./I.I.E.
- Santo, J. E. (2009). Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 87-100 Consult. 22 Janeiro, 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Scarpelini, S.; Pazin Filho, A. (2007) Estrutura de uma aula teórica II: forma. Medicina, Ribeirão Preto. v.40, n.1, Janeiro/Março.
- Schmidt, R., Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning*. (3ª ed.). Human Kinetics.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.
- Sequeira, F. (1998). *Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1): 73-79.
- Serrazina, L. (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Quadrante, 9, pp. 139-167.
- Shalev, L.; Tsal, Y. (2003). *The Wide Attentional Window - A Major Deficit of Children with Attention Difficulties*. In Journal of Learning Disabilities, vol. 36, nº 6, pp: 517-527.
- Shulman L (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15:4-14
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. P. & Neves, I. P. (2004). *O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica*. Revista de Educação, 2, 37-57.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. Quest, 46, 345-355.

- Silverman, S., Kulinna, P.H., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1) 32-40.
- Swanson, H. (1987). *"Information Processing Theory and Learning Disabilities: An Overview"*. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 20, nº 1, pp: 3-7.
- Thompson, A. (1992). *Teachers beliefs and conceptions: A synthesis of research*. In Grouws, D. A. (Org.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vasconcelos, O. & Botelho, M. (2004). *Disciplina de Aprendizagem Motora do 3º ano da Licenciatura em Desporto e Educação Física. Documento de apoio às aulas práticas*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Viana, M. & Cruz, J. (1996). *Atenção e concentração na competição desportiva*. In J. Cruz (Ed) *Manual de Psicologia do Desporto* (pp.287-304). Braga, Sistemas Humanos.
- Vogel, S. (1990). *"Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities and academic achievement in students with learning disabilities: a review of the literature"*. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, nº 1, pp: 44-52.
- Weiler, M., Harris, N., Marcus, D., Bellinger, D., Kosslyn, S. & Waber, D. (2000). *"Speed of Information Processing in Children referred for Learning Problems: performance on a visual filtering test"*. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, nº 6, pp: 538-550.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000). *Comorbidity of Reading Disability and Attention - Deficit / Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype*. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, nº 2, pp: 179-191.
- Whipple, C. E. (2002). *Preservice Teachers' Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program*. Ohio: C. E. Wipple. Dissertação de Doutoramento apresentada à The Ohio State University.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo 1 – Desdobrável Peddy – Paper Multidisciplinar

REGULAMENTO

- 1 - A prova destina-se a todos os alunos do JI, 1º e 2º Ciclos do Agrupamento de Escolas da Areosa e desenrolar-se-á na Escola Básica 2,3 da Areosa (Pavilhão).
- 2 - A prova tem início às 9.30h e termina às 12.05h.
- 3 - As equipas são constituídas por 4 a 6 elementos, sendo obrigatório no caso dos alunos do JI e do 1º Ciclo um acompanhante responsável.
- 4 - Cada equipa deve escolher um nome e designar um elemento como capitão.
- 5 - As inscrições devem ser efectuadas até ao dia 17 de Março de 2010.
- 6 - Todas as equipas iniciam a prova ao mesmo tempo, mas em locais diferentes, percorrendo todos o mesmo itinerário (Prova de Aventura).
- 7 - A prova é constituída por 24 estações. O percurso deve ser cumprido conforme indicado na ficha da equipa.
- 8 - As equipas que comparecerem nas estações com menos de 4 elementos pontuam apenas metade da pontuação da respectiva estação.
- 9 - Todas as estações encerram às 12.05h.
- 10 - O objectivo final da actividade é resolver as tarefas propostas nas várias estações, dentro do limite de tempo estipulado (3 minutos). A cada 3 minutos soará um sinal sonoro que indicará o final de uma tarefa e o início da seguinte.
- 11 - Em cada estação os alunos respondem a uma questão teórica e resolvem um desafio prático, com a excepção do JI, 1º e 2º anos que em algumas estações não respondem a questão teórica. O resultado corresponde ao somatório dos pontos obtidos nas perguntas teóricas (certo=2pontos, errado=0pontos) com os pontos obtidos nos desafios práticos (de 0 até 3 pontos). Assim, a pontuação máxima obtida em cada estação será de 5 pontos.
- 12 - A classificação final é determinada em função dos anos de escolaridade a que a equipa pertence (desde o JI até ao 6º ano), sendo estabelecida pelo somatório dos pontos obtidos em cada estação.



DIA DO AGRUPAMENTO

PEDDY – PAPER MULTIDISCIPLINAR

(JI, 1º E 2º CICLOS)



26 DE MARÇO

9.30H

LOCAL: Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa

ORGANIZAÇÃO: Núcleo de Estágio de Educação Física

DESCRIÇÃO DAS ESTAÇÕES

INÍCIO – A equipa deve-se deslocar para a 1ª Estação que consta da ficha de equipa e percorrer a sequência aí referida.

ESTAÇÃO 1 – Pirâmide de copos: Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos devem montar uma pirâmide agrupando 10 copos, recolhê-los e, de seguida, passá-los ao colega seguinte. Têm 1' 30". Os alunos do JI, 1º e 2º anos têm o mesmo tempo para montar uma pirâmide agrupando 6 copos, recolhê-los e passá-los ao colega seguinte. Se 1 aluno completar a tarefa = 1 ponto, se 2 alunos completarem a tarefa = 2 pontos, se 3 alunos ou mais completarem a tarefa = 3 pontos. Os alunos respondem, ainda, a uma questão teórica de Artes plásticas e EVT.

ESTAÇÃO 2 – Andas: Os alunos devem efectuar um percurso, em cima das andas, tendo para isso 1' 30". Se 1 aluno completar a tarefa = 1 ponto, se 2 alunos completarem a tarefa = 2 pontos, se 3 alunos ou mais completarem a tarefa = 3 pontos. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem, ainda, a uma questão teórica de Língua Portuguesa.

ESTAÇÃO 3 – Percurso com bolas pinchonas ou triscooter: Os alunos têm 2' para efectuar o máximo de percursos possíveis. Se 3 alunos concluírem o percurso = 3 pontos, se 2 alunos concluírem o percurso = 2 pontos, se apenas 1 aluno concluir o percurso = 1 ponto. Os alunos respondem a uma questão enigmática.

ESTAÇÃO 4 – Caminhada unida: Os alunos, com os pés unidos com cordas, realizam um percurso. Completar um percurso sem quedas = 3 pontos, 1 queda = 2 pontos, 2 ou mais quedas = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem, ainda, a uma questão teórica de E. Musical.

ESTAÇÃO 5 – Quem é quem? 1 dos alunos de olhos vendados deve descobrir, através do tacto, quem é o elemento da sua equipa escolhido pelo responsável da estação, tendo para isso apenas uma tentativa. Resposta correcta = 3 pontos. Os restantes alunos fazem corresponder cidades a países.

ESTAÇÃO 6 – Jogo das latas: Cada equipa tem 6 tentativas para atirar ao chão 10 latas. Todos os alunos têm de atirar pelo menos uma bola. Por cada 3 latas derrubadas = 1 ponto. De seguida, respondem a uma questão teórica sobre o corpo humano.

ESTAÇÃO 7 – Jogo das Setas e do Alvo Horizontal: Os alunos do JI, 1º e 2º anos realizam o jogo do Alvo Horizontal. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos realizam o jogo das setas. Se a seta se situar entre os 0 e os 8 pontos = 1 ponto, se estiver entre os 9 e os 16 = 2 pontos e se estiver entre os 17 e os 20 = 3 pontos. Cada equipa tem 8 tentativas, tendo cada aluno que atirar pelo menos uma vez. Contabiliza-se a melhor seta ou a melhor bola por equipa, tendo em conta o jogo em questão. Respondem, de seguida, a uma questão teórica.

ESTAÇÃO 8 – Lançamentos de Basquetebol: Todos os alunos realizam lançamentos durante 1'30". Até 5 lançamentos convertidos = 1 ponto, de 5 até 10 lançamentos convertidos = 2 pontos, mais do que 10 lançamentos convertidos = 3 pontos. Os alunos do JI lançam para um carrinho de bolas. Jogo do craque e identificar animais: Os alunos do 1º e 2º Ciclos respondem a uma questão do jogo do craque, e os alunos do JI devem identificar um animal.

ESTAÇÃO 9 – Bouldring: 3 alunos têm de efectuar um percurso. Se os 3 alunos completam = 3 pontos, se 2 alunos completam = 2 pontos, se apenas 1 aluno completa = 1 ponto. Os restantes alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos identificam um país no globo.

ESTAÇÃO 10 – Pictionary e A Careta: Pictionary: Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos, num máximo de 2 minutos tentam através de desenhos, que os restantes elementos da equipa desvendem 3 mensagens. Cada resposta correcta = 1 ponto. A careta: Os alunos do JI, 1º e 2º Anos devem fazer uma careta que o responsável pela estação deve pontuar, tendo em conta a criatividade. De seguida, os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem a uma questão teórica de Educação Física.

ESTAÇÃO 11 – Dança: Os alunos dançam durante 1'30". Se todos dançarem = 3 pontos. Se um aluno ficar de fora = 2 pontos, se ficar mais do que um de fora = 1 ponto. De seguida procuram desvendar uma imagem.

ESTAÇÃO 12 – Bola partilhada: 2 alunos efectuem um percurso com a bola colocada entre as cabeças. Se não deixarem cair a bola = 3 pontos, se deixarem a bola cair 1 vez = 2 pontos, se deixarem cair a bola mais de 2 vezes = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem a um enigma.

ESTAÇÃO 13 – Matraquilhos e Bola entre os mecos: Matraquilhos: 4 alunos das equipas do 3º, 4º, 5º e 6º anos devem procurar colocar a bola na baliza, cooperando entre si. Bola entre os Mecos: Os alunos do JI, 1º e 2º Anos procuram colocar a bola entre 2 mecos durante 2". Todos efectuem pelo menos uma tentativa. Se acertarem até 5 vezes = 1 ponto, se acertarem entre 5 e 10 vezes = 2 pontos, se acertarem mais de 10 vezes = 3 pontos. De seguida, as equipas do 3º, 4º, 5º e 6º Anos devem identificar, num texto, 2 erros gramaticais. Por cada erro identificado = 1 ponto.

ESTAÇÃO 14 – Mímica: Um aluno tem 1' 30" para tentar através de gestos que os colegas desvendem 3 mensagens. Cada resposta correcta = 1 ponto. De seguida respondem a uma questão.

ESTAÇÃO 15 – Bola no arco: Os alunos efectuem 3 remates, com a mão, tentando introduzir a bola no interior de um arco que se encontra suspenso na baliza. De seguida respondem a uma questão teórica.

ESTAÇÃO 16 – Estafeta transportadora: Os alunos transportam 20 mecos de um lado para o outro, transpondo objectos, numa distância de 10 metros, no menor tempo possível. Até 1 minuto = 3 pontos, até 1 minuto e 30 segundos = 2 pontos, 2 minutos ou mais = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos respondem, ainda, a uma Adivinha.

ESTAÇÃO 17 – Bola na raqueta: Nas equipas do 1º e 2º ciclos um aluno, realiza o máximo de toques consecutivos sem deixar a bola cair ao chão, com uma raqueta de ténis de mesa. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos realizam o exercício depois de ter dado 3 voltas sobre si mesmo. Entre 1 e 4 toques = 1 ponto, entre 5 e 8 = 2 pontos e entre 9 e 10 = 3 pontos. Nas equipas do JI um aluno tenta sustentar a bola que o responsável pela estação coloca sobre a raqueta de Badmington que ele segura. Se o aluno sustenta a bola 20 segundos = 1 ponto, se sustentar até 40 segundos = 2 pontos e se sustentar 1 minuto ou mais = 3 pontos. Os restantes alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos completam um provérbio.

ESTAÇÃO 18 – Gincana com Triciclo, bicicleta com rodas ou bicicleta: Os alunos têm 2' para efectuar o máximo de percursos possíveis. Se 3 ou mais alunos concluírem o percurso = 3 pontos, se 2 alunos concluírem o percurso = 2 pontos, se apenas 1 aluno concluir o percurso = 1 ponto. Correspondência: Atribuir nomes a personagens e desenhos animados.

ESTAÇÃO 19 – Orientação às escuras: Um aluno realiza um percurso de olhos vendados, seguindo as orientações dos colegas da equipa. Os alunos do JI e 1º e 2º anos levam uma bola na mão direita para a orientação. De seguida, respondem a uma questão de cultura geral.

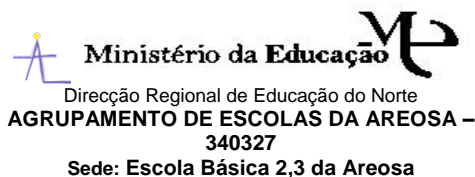
ESTAÇÃO 20 – Olhos vendados identificar objectos: Um aluno de olhos vendados tenta identificar 3 objectos de Educação Física. Por cada objecto identificado correctamente = 1 ponto. Os restantes alunos respondem a uma questão teórica de Inglês.

ESTAÇÃO 21 – Karaoke: Os alunos cantam uma canção durante 1'. Se nunca se enganarem = 3 pontos, enganarem-se 1 vez = 2 pontos, enganarem-se 2 vezes ou mais = 1 ponto. De seguida respondem ainda, a uma questão teórica de Matemática.

ESTAÇÃO 22 – O distorcido: Identificar 3 personalidades em imagens distorcidas. Cada resposta correcta = 1 ponto. Os restantes alunos das equipas do 3º, 4º, 5º e 6º Anos respondem a uma questão teórica de História e geografia de Portugal.

ESTAÇÃO 23 – Puzzle 3D: Os alunos têm 1' 30" para montar o puzzle. Se montarem em 30" = 3 pontos, até 1' = 2 pontos, mais do que 1' = 1 ponto. De seguida, respondem a uma questão.


ESTAÇÃO 24 – Construir um grito de equipa. De seguida, os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos escolhem a ementa mais adequada a um estilo de vida saudável.



**Plano Anual de Actividades do Departamento de
Expressões - 2009/2010
Responsável pela Acção - EDUCAÇÃO FÍSICA**

Objectivos do Projecto Educativo	Competências a desenvolver	Actividade	Intervenientes	Calendarização
Criar um instrumento de trabalho para o sucesso educativo.	1. Motivar o aluno e a comunidade escolar para a actividade física. 2. Facilitar e estimular o acesso dos alunos às diferentes actividades físicas.	Actividades Sistemáticas: Andebol, Basquetebol, Ténis de Mesa, Atletismo e Multiactividades.	Alunos inscritos nos Clubes	Ao longo do ano
Contribuir para a efectiva utilidade de oportunidades educativas para alunos provenientes de meios socio-culturais e economicamente muito deficitários.	3. Contribuir para o sucesso educativo. Permitir ao aluno a aquisição de um estilo de vida activa, saudável, fundamental para o seu desenvolvimento. 4. Desenvolver a responsabilidade pessoal e social do aluno.	Actividades Pontuais: Logística de divul. e capt. alunos DE Testes Fitnessgram Torneio Intraturmas de Ténis de Mesa Torneio de Captação - Dia do Desporto Escolar Tiro com Arco na Escola Orientação na Escola Semana da Velocidade (Intraturmas) Mês do Ténis de Mesa Semana do Salto em Comprimento Formação Juizes/Árbitros - Andebol Formação Juizes/Árbitros - Basquetebol Formação Juizes/Árbitros - Atletismo Formação Juizes/Árbitros - Ténis de Mesa Semana do Lançamento do Peso Dia da Velocidade (Finais) Mega Sprint Dia do Salto em Comprimento Interturmas de Voleibol Corta-mato Escolar Torneio de Abertura do Desporto Escolar	Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Alunos do 6º Ano e 3º Ciclo Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Alunos do 3º Ciclo Alunos Apurados Alunos Apurados (8º/9º Ano) / (M/F) Todos os alunos da Escola Todos os alunos	14 a 25 de Setembro 14 a 25 de Setembro 28 de Setembro a 9 de Outubro 7 de Outubro 21 de Outubro 21 de Outubro 2 a 13 de Novembro 2 a 27 de Novembro 16 a 27 de Novembro Novembro Novembro Novembro Novembro 27 de Novembro a 11 de Dezembro 2 de Dezembro 2 de Dezembro 16 de Dezembro 18 de Dezembro 18 de Dezembro
Desenvolver estratégias de promoção da saúde física e mental, incluindo a educação para a sexualidade e a utilização de afectos	5. Incentivar a participação do aluno no planeamento e gestão das actividades, nomeadamente no seu papel de árbitro e juiz. 6. Incentivar o respeito pelas normas do espírito desportivo, criando um clima de boas relações inter-pessoais.	Torneio Interturmas TM Semana do Salto em Altura Actividades Recreativas na Serra da Estrela Dia do Salto em Altura Dia do Lançamento do Peso Interturmas de Basquetebol Fase Escola Compal Corta-Mato CAE Dia da Ginástica Interturmas de Andebol Multiactividades Serra Sta Justa Fase Inter-escolas Taça Compal Air	Apurados no T. Intraturmas Alunos do 3º Ciclo Todos os alunos da Escola Alunos Apurados Alunos Apurados (6º/7º Ano) / (M/F) (7º/8º/9º Ano) / (M/F) Alunos Apurados Todos os alunos da Escola (7º/8º Ano) / (M/F) Alunos Multiactividades Turmas seleccionadas	20 de Janeiro 18 a 29 de Janeiro Janeiro 3 de Fevereiro 3 de Fevereiro 24 de Fevereiro 24 de Fevereiro Fevereiro/Março 10 de Março 24 de Março 27 de Março Abril
Incrementar a intervenção com diferentes parceiros locais através de actividades/processos que permitam o sucesso e a realização pessoal dos alunos.	7. Contribuir para a saúde e bem-estar do aluno. 8. Dar resposta às motivações intrínsecas e extrínsecas do aluno em relação às actividades lúdicas e desportivas, proporcionando actividades individuais e colectivas adequadas aos diferentes níveis de prestação motora.	Caminhada/convívio para professores e AO Open Ténis Torneio Escalada Torneio Inter-Escolas Futsal JFParanhos Interturmas de Futsal Testes Fitnessgram Mega Sprint/Salto/Km CAE	Todos os Professores da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Escolas da Freg. de Paranhos Todos os Anos (5º/6º/7º/8º/9º) Todos os alunos da Escola Alunos Apurados	17 de Abril 28 de Abril 28 de Abril Maio 12 e 26 de Maio e 2 de Junho 3 a 7 (9º) e 10 a 14 de Junho (outros) Maio
Criar um núcleo de actividades, se possível de carácter lúdico, para o desenvolvimento de capacidades, saberes e atitudes.	9. Conhecer as implicações e benefícios de uma participação regular nas actividades físicas e desportivas escolares, valorizá-las e compreender a sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno.			

Anexo 3 – Modelo de Comunicação das Avaliações Intermédias aos Encarregados de Educação

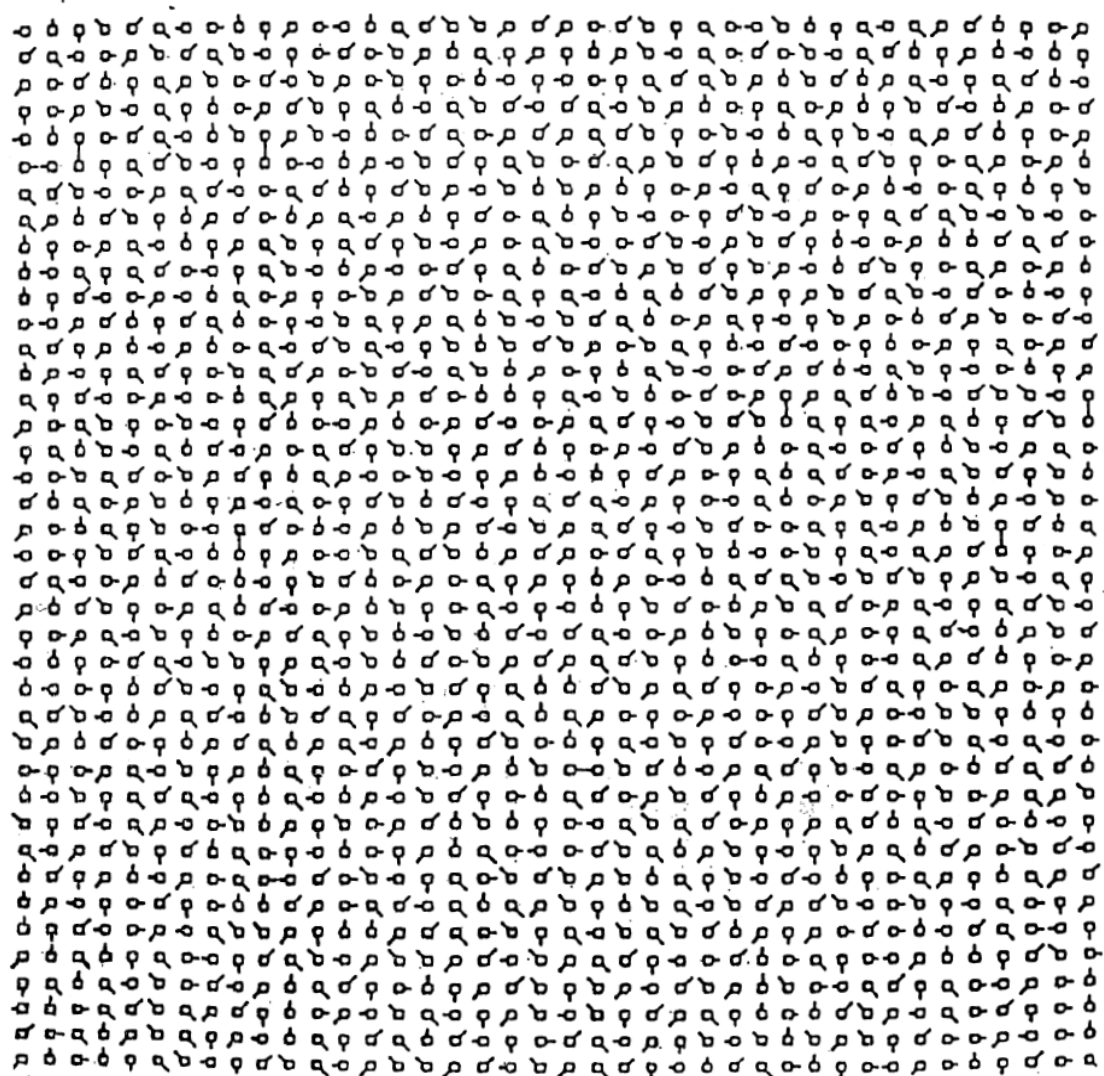
 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA AREOSA Escola Básica 2,3 da Areosa</p>					<p align="center">Educação Física</p> <p align="center">Avaliação Intermédia: <u>O (a) Aluno (a)</u></p>				
Capacidades Motoras						Atitudes	Saberes		
Apreciação Global	Avaliação Sumativa dos Conteúdos (UD)		Avaliação Sumativa dos Conteúdos (UD)						
Observações:									
Data: __/__/____ O aluno O professor _____									
Data: __/__/____ O Encarregado de Educação _____									

Anexo 4 – Teste de Atenção de Toulouse – Pierón (T - P)

TESTE DE TOULOUSE - PIERON

Nome completo: _____

Nascido a: dia _____ mês _____ ano _____ - Data de prova: ____/____/____



B: _____ O: _____ E: _____ - Diagnóstico: _____